Le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)

Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone

# Profil, bilan et perspectives

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

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

*Concernant la production de ce document, le REFAD tient à remercier Mme Lucie Audet pour l'excellent travail accompli*

Mars 2012

## Profil, bilan et perspectives de l'apprentissage à distance au Canada francophone

### Sommaire


Ce document a pour objectifs de :

- tracer un bilan de l'évolution de la formation à distance dans les communautés francophones canadiennes,
- faire ressortir les principaux facteurs, en particulier sociopolitiques et technologiques, qui l'ont influencée,
- mettre en lumière les efforts de ses pionniers,
- dresser un tableau de l'enseignement à distance dans ses établissements,
- examiner ses perspectives de développement, notamment en regard des besoins des apprenants.

Il comprend :

- Un **tour d'horizon** des facteurs qui ont contribué à l'évolution de l'enseignement à distance dans la francophonie canadienne et à la création de réseaux comme le REFAD;
- Une **analyse** de ses principaux axes de changement, des constantes observées et des apprentissages faits;
- Des **profils** d'une vingtaine d'organisations actives en formation à distance en français au pays et de leur évolution;
- Un **examen** des tendances susceptibles d'influencer son avenir.

Il repose principalement sur des entrevues de pionniers de la formation à distance francophone. Il s'appuie aussi sur une revue des nombreuses publications liées aux activités du REFAD depuis sa fondation, complétée par l'examen d'autres documents d'archives ainsi que d'analyses rétrospectives et prospectives du domaine.

Il constate des transformations à la fois importantes et positives de la formation à distance canadienne en français, particulièrement en matière de croissance des publics rejoints, de diversification des modèles, d'importance accordée à la conception pédagogique et au soutien des apprenants et, de façon générale, de maturation du domaine. Des constantes demeurent toutefois, notamment des freins institutionnels. Pour l'avenir, les observateurs interrogés envisagent des formations plus personnalisées, centrées sur un apprentissage plus mobile, utilisant des formules et des médias variés dans un contexte où les distinctions entre formations en présence et à distance sont en voie de s'estomper.



**Droits d'auteur et de réutilisation**

L'intention de ce document est de respecter pleinement les droits des créateurs des ressources utilisées.

Les textes qu'il inclut sont publiés sous contrat *Creative Commons* 3.0 (Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification).

Les illustrations sont soit aussi sous licence Creative Commons ou insérées avec l'autorisation de leur(s) auteur(s). Veuillez les contacter ou respecter les droits d'utilisation précisés sur le site d'origine avant de les réutiliser.

Si vous estimez que certains éléments de ce rapport ne respectent pas intégralement les droits de vos publications, veuillez nous en aviser afin que les modifications nécessaires puissent être apportées.

# TABLE DES MATIÈRES


***Sommaire*** ..... ***2***

***Remerciements*** ..... ***6***

***Introduction*** ..... ***7***

***Chapitre 1. Des facteurs de changement*** ..... ***9***

**L'environnement sociopolitique** ..... **9**
Des constats ..... 9
Des luttes et des gains ..... 10

**Les progrès technologiques** ..... **11**
Les médias des premières générations de la formation à distance ..... 11
Profils. Des précurseurs ..... 12
Les avancées des années 1980 ..... 16
Profils. L'expérimentation des nouveaux médias ..... 17
Un contexte propice au développement de la formation à distance et de ses réseaux ..... 20
Profils. Des réseaux pour franchir la distance ..... 21

***Chapitre 2. Vingt-cinq ans d'évolution : un bilan*** ..... ***28***

**Des transformations** ..... **28**
L'élargissement des publics ..... 28
La popularité de l'apprentissage en ligne ..... 29
Un rajeunissement des inscrits ..... 29
Profils. La création de nouveaux établissements ..... 32
La diversification des modèles ..... 36
Des possibilités de collaboration ..... 36
La confluence synchrone/asynchrone ..... 37
De l'unimédia au plurimédia au multimédia ..... 38
L'émergence d'une quatrième génération de FAD ..... 38
Profils. Des cheminements variés ..... 39
Du techno-enthousiasme à la technopédagogie ..... 41
La séduction technologique ..... 41
L'acquisition d'une maturité ..... 42
L'importance de l'encadrement ..... 43
Le rôle central de la conception pédagogique ..... 44
Le travail d'équipe ..... 44
Les outils : standardisation, convivialité et maîtrise ..... 45
La naissance d'une discipline ..... 46
Un domaine d'étude ..... 46
Une communauté de pratique ..... 46
Un champ de recherche ..... 46
Profils : De la recherche sur l'enseignement médiatisé ..... 47
Des modifications des préoccupations et du discours ..... 50
L'accessibilité ..... 50
Les coûts de la FAD ..... 51
La question internationale ..... 52

**Des constantes et des contraintes** ..... **53**
Des résistances au changement ..... 53
Des établissements ..... 53
Des enseignants ..... 54
Des syndicats ..... 54
Des contraintes réglementaires ..... 55
Des défis organisationnels ..... 55
Des préjugés et tensions ..... 56

Des préjugés envers la formation à distance ..... 56
Des tensions internes ..... 57
L'importance du facteur humain ..... 58

**Des apprentissages ..... 58**
Former et soutenir les formateurs ..... 58
Procéder par projets-pilotes ..... 59
Adapter le rythme ..... 59
Prévoir des mesures incitatives ..... 59
Apprendre de l'expérience des autres ..... 59
Profils : L'expérience de la collaboration ..... 59
Un bilan, en conclusion ..... 62
Formation à distance et francophonie canadienne : des impacts? ..... 62
Des transformations indicatives d'une « vraie révolution »? ..... 64

***Chapitre 3. Des perspectives ..... 70***

**L'apprenant au cœur de l'apprentissage ..... 70**

**La personnalisation des parcours ..... 70**

**L'enseignant accompagnateur ..... 71**

**Les formations hybrides et les institutions bimodales ..... 71**
Profils. Des universités bimodales ..... 72

**Une accélération ..... 76**

**L'effet générationnel ..... 76**

**La mobilité ..... 77**

**Les vidéos et les simulations ..... 77**

**L'intégration des réseaux sociaux ..... 77**

**Les publics : stabilisation ou croissance? ..... 78**
Profil. Des formateurs à distance au secondaire ..... 78

**L'évaluation au cœur de la conception ..... 81**

**La croissance des contenus libres ..... 81**

**Un moyen de formation obligatoire ? ..... 82**

**Des axes de recherche et d'action ..... 82**

***Conclusion ..... 86***

***Bibliographie ..... 87***

**TABLE DES GRAPHIQUES ET DES ILLUSTRATIONS**

Figure 1: Le *Guide de l'étudiant à distance* de l'Université d'Ottawa ..... 13
Figure 2: Le site du cours *Du français sans faute* ..... 14
Figure 3: Évolution de la diffusion de certains produits technologiques au Canada ..... 16
Figure 4: Le site d'encadrement des programmes en FAD de la TÉLUQ ..... 19
Figure 5: La tour de l'Université de Montréal ..... 21
Figure 6: Les lettres patentes du REPSAD, du 29 avril 1988. ..... 23
Figure 7: Les membres du C.A. du REFAD ..... 24
Figure 8: Les campus et points de service du Collège Boréal ..... 32
Figure 9: Évolution du bilinguisme en Colombie-Britannique 1996-2006 ..... 34
Figure 10: L'enseignement par audiographie à l'UQAT ..... 39
Figure 11: L'édifice du Petit Séminaire, où l'USB est installée ..... 40
Figure 12: Du CCFD au Cégep@distance ..... 48
Figure 13: Envision, à l'Université Laurentienne ..... 60
Figure 14: L'évolution des inscriptions en FAD à l'Université Laval. ..... 74
Figure 15: Le MBA en ligne de l'Université de Moncton ..... 75
Figure 16: *La Différenciation pédagogique*, un exemple des productions du CFORP ..... 80

## Remerciements

Je remercie d'abord tous ceux et celles qui ont témoigné de leur expérience dans le cadre de cette recherche, soit : Gratien Allaire, Hélène Bilodeau, Bettina Brockerhoff-Macdonald, Hugues Chicoine, Martine Chomienne, Denis Gilbert, Sylvie Godbout, Pierre-Julien Guay, Raymond Guy, Hubert Lalande, Denys Lamontagne, Alain Langlois, Céline Lebel, Jean Loisier, Claire Mainguy, Robert Meilleur, Bernard Morin, Pierre Patry, Pierre Raphaël Pelletier, Michel Richer, Carolle Roy, Robert Saucier, Christine Vaufrey et Jean Watters. Mes remerciements vont également à Marc Arnal, Jean Dennie et Caroll-Ann Keating qui m'ont transmis des renseignements utiles pour parachever les profils de leur institution et à Chantal Lainey de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) qui a fourni de précieux documents d'archives.

J'ai aussi bénéficié tout au long de ce projet de l'appui, des conseils et du suivi offerts par Alain Langlois et par l'équipe du REFAD. Leur soutien et leur professionnalisme sont très appréciés.

## Introduction

Les objectifs de ce mémoire, établis par le REFAD, couvrent, comme le titre du document l'indique, trois volets : le présent (profil), le passé (bilan) et l'avenir (perspectives) de la formation à distance (FAD) disponible en français au Canada. Le descriptif soulignait en particulier son intention « d'illustrer comment le développement et l'évolution de la FAD sont liés au développement et à l'évolution sociale, culturelle, intellectuelle, économique et politique des communautés francophones ». Il s'intéressait plus spécialement à l'impact des technologies de l'information et des communications et aux besoins d'interaction et de socialisation des apprenants.

Son contenu a été développé dans le prolongement d'une autre recherche effectuée pour le REFAD[1], qui mettait principalement l'accent sur l'aspect historique du réseau, sur son évolution et celle des établissements associés depuis la création de ce regroupement à la fin des années 1980. Le même horizon temporel sera utilisé ici, d'une part parce qu'il donne le recul, la perspective nécessaire pour mieux évaluer la portée des changements réalisés. D'autre part, parce qu'il semble correspondre à une période particulièrement cruciale du développement de l'enseignement à distance (EAD) et de l'éducation en milieu minoritaire au pays, comme l'expliquent les pages qui suivent.

Le mémoire s'appuie sur les réflexions d'artisans[2] de la formation à distance francophone canadienne ainsi que sur une revue de la vaste documentation qui résulte des activités du REFAD. Un premier examen des archives du réseau a permis d'établir à la fois certaines hypothèses de recherche et une grille d'entrevue. Celle-ci a d'abord été soumise à quarante-six acteurs, identifiés par les responsables du REFAD comme représentatifs de l'évolution et de la grande variété d'approches de la formation à distance au pays. Un appel à contribution, ouvert à tous, a aussi été lancé par le réseau et repris par les publications du domaine à l'automne 2011. Vingt-quatre témoins privilégiés de la FAD ont répondu verbalement, au cours d'entrevues individuelles semi-dirigées, ou par écrit au canevas de réflexion qui leur avait été soumis. Le matériel apporté par ces contributions a été complété par une analyse plus approfondie des publications du réseau. D'autres recherches, particulièrement des textes rétrospectifs et prospectifs, ont aussi été examinées afin d'enrichir les réflexions et informations recueillies.

Les résultats sont présentés en trois chapitres principaux retraçant premièrement le contexte et les facteurs qui, au tournant des années 1980, ont déclenché de profondes modifications de la FAD francophone. Le second chapitre dresse un portrait de l'évolution faite, soulignant surtout ses axes de changement, mais aussi des constantes et des apprentissages relevés par les contributeurs. Le troisième chapitre se tourne vers l'avenir et examine des pistes possibles de transformation.

Les intentions du REFAD étaient aussi de « mettre en lumière les efforts souvent méconnus des pionniers de l'éducation à distance ». Des profils d'établissements, répartis dans les différentes sections, mettent donc l'accent sur des institutions et des individus qui ont contribué aux nombreux progrès réalisés. Ils dressent, pour chaque organisation, un bref historique de son parcours en formation à distance de langue française. Ils sont conçus pour pouvoir être lus indépendamment du texte principal et en recoupent, en conséquence, certains éléments. Pris dans leur ensemble, ils viennent à la fois incarner et illustrer l'analyse et témoigner de la pluralité des expériences existant dans la francophonie canadienne. C'est d'ailleurs seulement pour faire ressortir cette diversité de contextes géographiques et culturels, de taille et de tradition, de clientèles et de paliers, de modèles et d'organisation de la FAD, comme de cheminements suivis pour l'implanter, qu'ils sont présentés en dyades ou en triades. De même, l'ordre de ces présentations ne constitue en rien un jugement sur leur importance ou leur contribution en éducation à distance de langue française.

Cet ensemble de profils ne saurait par ailleurs constituer un panorama complet du secteur. D'une part, ils ne couvrent qu'une partie de la cinquantaine d'organisations qui offrent des cours à distance dans la francophonie canadienne[3]. Ils comprennent principalement celles dont les initiatives ont été étayées par les interviewés ou dont les activités étaient largement documentées dans les archives du REFAD. D'autre part, ces courts portraits ne sauraient témoigner de toute la richesse de l'expérience de chacune ou mentionner l'apport de tous ceux qui y ont contribué.

En terminant, il me semble utile de souligner que, bien que ce document ait été produit grâce au soutien et à la collaboration du REFAD, en s'appuyant sur des témoignages et profils soumis à la révision des personnes et organisations en cause, l'analyse faite et les conclusions tirées ne sauraient être interprétées comme étant le point de vue du Réseau ou de ses membres.

---

[1] Qui a mené à la publication de l'article « Regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone » publié dans le vol. 9, no 3 de la revue *Distances et savoirs* (2011), dont une version est aussi disponible sans frais sur le site du REFAD.

[2] Afin d'alléger la lecture, les termes masculins désignent ici les personnes des deux genres.

[3] Par exemple, 52 organisations sont présentement inscrites au *Répertoire de l'enseignement à distance en français (édition 2011-2012)* du REFAD et plusieurs autres y ont été actives dans le passé.

## Chapitre 1.
## Des facteurs de changement

Si les établissements francophones se sont davantage intéressés à la formation à distance à partir des années 1980, c'est notamment en raison de changements significatifs à la fois de leur contexte sociopolitique et de leur environnement technologique.

Pour mieux comprendre l'évolution subséquente, il paraît donc utile de rappeler ce qui semble avoir été les principaux éléments déclencheurs de la transformation de la FAD depuis les vingt-cinq dernières années.

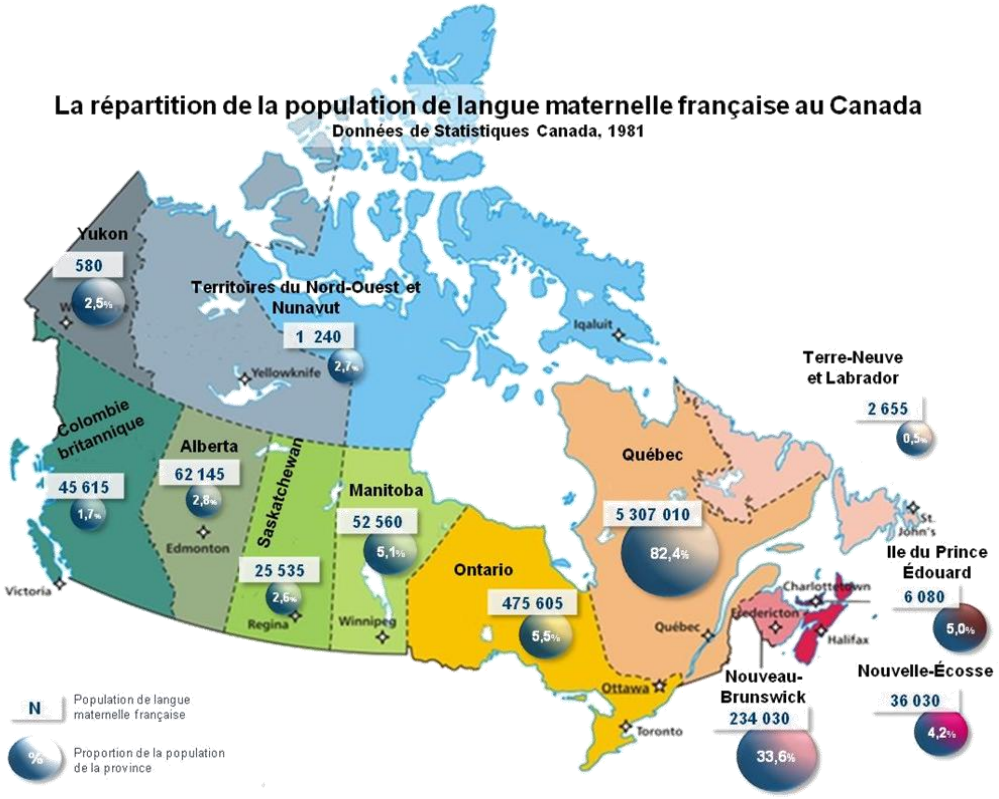
### *L'environnement sociopolitique*

#### Des constats

Le déclin de la proportion de Canadiens de langue maternelle française est clairement au cœur des préoccupations qui ont mené au regroupement de leurs organisations dans des réseaux comme l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) ou le REFAD.

Dans les années 1980, des seuils importants sont franchis. Le pourcentage qu'ils représentent dans la population totale tombe, au niveau national, de 25,7% en 1981 à 24% en 1991. À l'extérieur du Québec, elle chute en 1991 sous les 5%[4]. Hors Québec, les transferts linguistiques des francophones vers l'anglais sont en hausse continuelle depuis 1971. Ils font un bond de 29,6% à 35,1% entre 1971 et 1991[5].

Aux craintes liées à la survie des communautés francophones s'ajoute le constat de déficiences dans leur formation et dans les services qui leur sont offerts. Lors du *Colloque national sur l'enseignement à distance* organisé par l'ACELF en 1986, Gaétan Gervais de l'Université Laurentienne résume: « Les communautés françaises du Canada sont sous-scolarisées, dispersées, éloignées des centres urbains où il serait possible de concentrer certains services ».



44% des Canadiens de langue maternelle française ont en effet moins de neuf ans de scolarité, contre 23% des anglophones[6]. Ils ont aussi, en plus faible proportion, un grade universitaire (4% versus 5%). Leur manque de préparation professionnelle contribue à les défavoriser sur le marché du travail et mène à leur infériorité économique[7]. Or, comme l'écrit leur fédération (FCFA, 2009) : « L'éducation est la clé de la vitalité des communautés francophones et acadiennes ».

Cette sous-scolarisation s'ajoute aux défis auxquels sont alors confrontés les systèmes d'éducation de façon générale. Markovitz (1988) cite entre autres: la croissance des populations, le besoin d'améliorer la compétence du personnel – au moment où les termes de société de l'information et de société du savoir commencent à se répandre[8]– et la plus grande mobilité de celui-ci. Les femmes ont rejoint le marché du travail et se sont tournées vers les études pour y soutenir leur avancement. D'autre part, la formation devient à la fois continue et discontinue. Par exemple, en 1986 : « les demandes d'admission aux études à temps plein ont doublé de la part de gens ayant fait un détour après leurs études secondaires »[9]. Les horaires de travail non conventionnels (de soir, sur appel, horaires prolongés ou rotatifs, etc.) deviennent aussi plus courants[10] et les études à temps partiel se généralisent[11]. Les établissements doivent donc s'adapter à des besoins nouveaux et à des cheminements éducatifs plus hétérogènes.

Par ailleurs, bien que massivement concentrés au Québec, seule province où ils sont majoritaires, les francophones sont effectivement dispersés sur tout le territoire d'un pays extrêmement vaste, qui couvre six fuseaux horaires. La taille de leurs communautés, leur éloignement et le pourcentage qu'elles représentent de la population totale de chaque province varient grandement, comme l'illustre la carte précédente. Pour la majorité des établissements d'enseignement qui les desservent, surtout hors Québec, la distance est donc une difficulté bien réelle, qui en a obligé plusieurs à multiplier les centres de formation.

Cette dispersion est l'une des raisons qui font que la minorité n'a pas accès à l'éducation dans sa langue ou, à tout le moins, pas à une gamme similaire de services et de niveaux d'enseignement. Mais des considérations politiques sont également en cause. Les francophones s'associent donc aussi pour y faire face.

### Des luttes et des gains

Comme l'écrivait Donald J. McDonell de l'Université d'Ottawa, les groupes minoritaires à travers le monde doivent se battre constamment pour recevoir le même niveau de services éducatifs que la majorité[12].

Au Canada, ces luttes commencent alors à porter des fruits, principalement à partir des années 1960, dans la foulée d'initiatives comme la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, qui publiera notamment des rapports sur *Les langues officielles* (1967) et *L'Éducation* (1968). En 1969, la *Loi sur les langues officielles* établit le caractère bilingue du pays. En 1982, la *Charte canadienne des droits et libertés* est intégrée à la Constitution canadienne. L'article 23 de la Charte est particulièrement important pour les francophones puisqu'il protège les droits des minorités linguistiques à l'éducation dans leur langue et à la gestion de leurs institutions publiques d'enseignement. Des recours devant les tribunaux sont aussi entrepris. En 1990, l'arrêt Mahé de la Cour suprême confirme ces droits. En 1993 et en 2000, d'autres jugements viennent préciser le cadre juridique de l'éducation des minorités[13].

Parallèlement, des programmes d'aide financière, comme ceux de Patrimoine Canada, sont créés pour soutenir le développement des groupes linguistiques minoritaires.

En 2000, Angéline Martel, Professeure à la Télé-université (TÉLUQ) et codemanderesse dans l'affaire *Mahé*, confirmait les progrès importants accomplis. Elle indiquait que : « Depuis 1990, les provinces et les territoires ont pratiquement tous institutionnalisé un mécanisme de gestion scolaire pour les minorités francophones (commission scolaire provinciale ou régionale) et la confirmation de leurs droits a donné une nouvelle assurance aux communautés francophones »[14].

Ces changements entraînent de nouveaux besoins, par exemple de formation des gestionnaires et des enseignants des structures scolaires qui viennent d'être créés. Ils ajoutent aussi d'autres clientèles. Les non-francophones se tournent en effet vers l'apprentissage du français. Déjà, en 1985, comme l'évoque André A. Obadia de l'Université Simon Fraser à l'ACELF : « le nombre d'élèves qui fréquentait les écoles d'immersion

était de 177 824. Pour la première fois au Canada, ce nombre dépassait celui des élèves dans les écoles françaises qui était de 151 287. Aujourd'hui, on compte environ 200 000 élèves en immersion et ils sont plus nombreux que les jeunes francophones dans toutes les provinces sauf au Québec, bien sûr ». Ces étudiants bilingues constituent bientôt une part significative des inscrits de plusieurs établissements desservant les francophones. Partout, les besoins de formation en français langue seconde s'étendent.

### *Les progrès technologiques*

L'étendue du territoire canadien et la faible densité de sa population – en 1995, la densité moyenne était de trois habitants au $km^2$ (BTA, 1999) – l'ont rapidement amené à mettre l'accent sur les infrastructures de transport, puis de communication. Au milieu des années 1980, on décrit d'ailleurs le pays comme ayant « toujours été à l'avant-garde dans ce domaine des communications si essentiel à toute évolution, essentiel à l'existence même du Canada comme pays »[15].

Or le développement et l'évolution de la FAD sont couramment présentés, par exemple par Blandin (2004), Power (2002) ou Bertrand (dans Petit, 2007), comme intimement liés aux progrès des outils de communication, qui auraient mené à la naissance de générations d'apprentissage à distance. C'est donc en regard de ces générations de FAD que nous examinerons le contexte technologique des années 1980 et son impact sur la FAD et ses organisations.

#### Les médias des premières générations de la formation à distance

On s'entend généralement sur une première génération de FAD liée à l'invention du timbre-poste et au développement du service postal, mais aussi de techniques de reproduction comme le stencil[16]. Au Canada, la mise en place du service postal s'accélère particulièrement à partir des années 1850. Le nombre de bureaux de poste passe, par exemple, de 601 en 1851 à plus de 8 000 en 1881[17]. Les premières initiatives de cours par correspondance commencent, aux universités McGill et Queen's, en 1889 (BTA, 1999 ; Haughey, 2011)[18]. En français, la première structure qui y est dédiée, l'Office des cours par correspondance du Québec, est créée en 1946 et des établissements existants, comme l'Université d'Ottawa, s'y investissement à partir des années 1950.

La seconde génération est couramment liée à l'audiovisuel et à l'extension des systèmes télévisuels et radiophoniques. La radio est en effet l'un des premiers moyens expérimentés en éducation à distance au Canada francophone. CKAC de Montréal, la première station radiophonique de langue française au monde, fondée en 1922, diffuse dès 1925 des leçons de piano[19]. La série *Radio-Collège* de la Société Radio-Canada, en ondes de 1941 à 1956 et qui rejoint des centaines de centres urbains et ruraux au pays (CLIFAD, 2007), en sera l'une des expériences les plus marquantes[20].

L'implantation de la télévision et de ce que l'on appelait alors la révolution de l'image donne lieu à d'autres initiatives. La télévision s'implante en 1952, avec les premières stations de Radio-Canada. L'Université de Montréal y fait alors ses premières expériences d'enseignement télévisé. Par ailleurs, à partir de 1962, Radio-Canada et le gouvernement du Québec diffusent en partenariat des émissions éducatives, comme *La télévision scolaire*[21]. En matière de formation créditée, le projet Tévec[22] en 1968-69 au Saguenay-Lac-Saint-Jean fera école. Son objectif principal était de « permettre aux adultes de la région-pilote de compléter une 9e année ». Gilles Boulet (2003) indique qu'il a « permis d'inscrire 35 000 étudiants à des cours dans lesquels la télévision jouait le rôle de locomotive ».

Mais c'est surtout dans les années 1970, par la mise en place de leurs propres réseaux de télévision spécialisés, que les provinces et leurs établissements occuperont le créneau éducatif. Le Québec crée Radio-Québec dès 1945, mais n'en concrétise l'implantation qu'à partir de 1968. Elle commencera à diffuser par câble en 1972 et par antenne UHF en 1975[23]. L'Office de la télécommunication éducative de l'Ontario entrera pour sa part en ondes en 1970[24] comme ACCESS Alberta, puis en 1973, ce sera le BC's Knowledge Network (KNOW) (Haughey, 2011). Le premier cours offert par la Télé-université (TÉLUQ) en 1974, un cours d'Initiation à la coopération, faisait un important usage de la télévision. Comme l'écrit Boulet, la TÉLUQ achète du temps d'antenne de diffuseurs privés et commence en 1978 une collaboration avec Vidéotron, qui lui permet de diffuser en direct sur la Rive Sud de Montréal. Elle utilise aussi ses canaux communautaires à partir de 1979.

La télédistribution fait en effet partie des infrastructures qui contribueront à étendre l'enseignement à distance. Elle s'est rapidement développée au pays où les taux d'abonnement, qui dépassent alors 50%, sont parmi les plus élevés au monde. Le Canada a aussi lancé son premier satellite, Alouette, en 1962, Anik 1 en 1972 et Hermès en 1976, des réalisations qui ont ouvert la voie « à la distribution de programmes éducatifs aux régions les plus reculées du monde »[25]. Les premiers microordinateurs grands publics sont annoncés en 1977[26]: En 1978, les chercheurs canadiens mettent au point Télidon, qui devient la norme du vidéotex nord-américain. Le gouvernement canadien et les entreprises investissent massivement dans ces développements technologiques et associent les établissements d'enseignement à leurs expérimentations. On envisage déjà *Un univers sans distance*[27] où la FAD prendra de plus en plus d'importance[28].

**Profils. Des précurseurs**

Université bimodale bilingue en contexte minoritaire et direction ministérielle dédiée à l'enseignement à distance en milieu majoritaire, principalement au niveau secondaire, l'Université d'Ottawa et la Direction des cours par correspondance (DCC) du Québec pourraient sembler avoir peu en commun. Les deux organisations partageaient toutefois une longue expérience de FAD en français, au départ par correspondance. À ce titre, elles sont des pionnières de sa première génération et viennent ici l'illustrer.

Mais elles avaient aussi en commun une conscience du besoin de se regrouper pour la développer. Leurs représentants, respectivement Pierre Pelletier[29] et Luc Landreville, ont d'ailleurs siégé ensemble au premier conseil d'administration dûment élu du Réseau francophone d'enseignement post-secondaire à distance du Canada (REPSAD) en 1988 (Pelletier, 1989). Compte tenu du rôle joué par l'Université d'Ottawa et ses mandataires dans la création et la direction du réseau, qui excluait alors le palier secondaire, c'est avec celle-ci que s'ouvrent les profils d'établissements qui émailleront ce mémoire.

## *L'Université d'Ottawa*

Les établissements universitaires francophones hors Québec sont presque tous issus des collèges classiques fondés par le clergé. Seuls ceux de l'Ontario sont toutefois bilingues[30] . C'est le cas de l'Université d'Ottawa, qui se décrit d'ailleurs comme « la plus importante des universités bilingues en Amérique du Nord »[31]. Issue d'abord du Collège de Bytown créé en 1848, elle devient une corporation indépendante, fédérée à l'Université Saint-Paul, en 1965.

Aujourd'hui, un tiers des quelque 40 000 étudiants de l'Université sont francophones. Elle compte aussi 12% d'étudiants en immersion et près de 3 000 étudiants étrangers[32].

**De la correspondance à l'audiographie**

À partir des années 1950, l'université ajoute à ses formations en salle plusieurs centaines de cours par correspondance. Mais, dès 1981, elle s'engage dans le développement de l'enseignement à distance par voie téléphonique en donnant un premier cours par audioconférence à douze étudiants hors campus (REFAD, 1998). Comme l'évoque Pierre Raphaël Pelletier, qui était son Directeur de l'éducation permanente, elle offrait ses cours dans des centres externes[33] et cherchait des outils qui permettraient au professeur d'y intervenir comme s'il était sur place. À l'époque, les coûts des appels interurbains étaient cependant très élevés. Pour surmonter cette contrainte, il fallait privilégier les cours donnés en soirée, moment où les tarifs étaient réduits. Même alors: « une quinzaine d'élèves par centre sont nécessaires pour rentabiliser un cours donné de cette façon », expliquait son vice-recteur Denis Carrier[34].

À l'audioconférence, l'université associe souvent l'envoi postal ou par télécopie de documents de soutien. Mais elle développe aussi d'autres outils. Ils incluent un tableau électronique, permettant d'afficher à distance du texte et des graphiques, un projet dans lequel s'était particulièrement investi Donald J. McDonell[35], qui dirigea son Centre d'enseignement et d'apprentissage médiatisés (CEAM) jusqu'en 2000. Comme le dit Pierre Raphaël Pelletier, à la fin des années 1980, toutes les universités ou presque avaient leurs propres programmes de recherche et testaient des équipements. C'est qu'à l'époque, les gouvernements étaient prêts à investir et avaient, comme les établissements, des politiques d'achats

canadiens ou provinciaux qui contribuaient à ces développements. L'Université a ainsi pu mettre en place un modèle combinant audioconférence et audiographie par lignes téléphoniques. Il visait, dit Pierre Raphaël Pelletier, « l'interactivité continue en temps réel » et cherchait à favoriser l'apprentissage par les pairs. En 1987 (Chromavision), on comptait déjà plus de 1 500 inscriptions à ces cours à distance interactifs qui relièrent bientôt une trentaine de sites en Ontario[36].

**De l'audiographie aux réseaux et partenariats**

C'est en s'appuyant sur ce modèle d'apprentissage synchrone que l'université s'est engagée dans plusieurs projets de regroupements. Pierre Pelletier avait d'abord examiné la possibilité d'un réseau national d'enseignement à distance par voie téléphonique, qu'il présenta à l'ACELF en 1986. Il est l'un des fondateurs du REFAD, qu'il présidera de sa création, en 1988, jusqu'en 1999. En Ontario, l'université a aussi contribué activement, dans la foulée de programmes comme Forma-Distance, à la mise sur pied du Réseau franco-ontarien d'enseignement à distance (RFOÉD) en 1992[37] et en 1998, avec l'Hôpital Montfort, à celle du Centre national de formation en santé (CNFS)[38].

Elle multiplie les offres de formations en collaboration. En 1986, elle fait état de cours en sciences infirmières donnés en Ontario et à Moncton et de cours en éducation avec les universités de Moncton et de Saint-Boniface, la Faculté Saint-Jean[39] et l'Université Sainte-Anne. Elle offre dès 1989 une maîtrise en éducation en français en partenariat avec le Collège Mathieu et l'Université de Regina, accessible dans trois points distincts de la Saskatchewan. C'est d'ailleurs à cette maîtrise que sont principalement liés la trentaine de cours à distance répertoriés pour l'institution en 1992 (REFAD, 1992).

Elle s'est aussi associée à l'Université Laurentienne, un autre des « fournisseurs majeurs de cours à distance en français »[40] de la province pour proposer conjointement une Maîtrise en orthophonie et en audiologie en français. Le Scouarnec souligne, en 1995, qu'elle est offerte : « par l'entremise d'une variété d'outils d'apprentissage dont la vidéoconférence compressée, l'audioconférence, les tableaux électroniques, les télécopieurs, les lecteurs de disques compacts et les ordinateurs ».

**De l'audioconférence à la vidéoconférence et à l'apprentissage en ligne**

La vidéoconférence s'est en effet ajoutée à l'enseignement par voie téléphonique. Toutes deux s'appuient souvent sur des compléments en ligne, mais l'institution développe aussi des formations entièrement sur le Web. En 1999, l'enseignement à distance, qui offrait alors une centaine de cours par an liés à une dizaine de programmes complets, a d'ailleurs été fusionné avec l'enseignement sur Internet de toute l'université. Alain Erdmer, qui a succédé à Don McDonell, chapeaute donc quatre services : le Centre du cyber-@pprentissage, qui soutient les professeurs dans leur utilisation des technologies, notamment en ce qui a trait à la conception pédagogique, le CEAM, qui supervise l'enseignement à distance et le campus virtuel, le Centre de pédagogie universitaire ainsi que le Service de distribution multimédia.

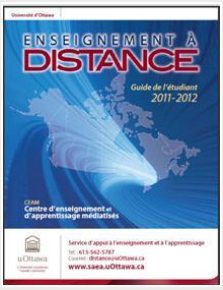


Figure 1: Le *Guide de l'étudiant à distance* de l'Université d'Ottawa

Actuellement, l'enseignement à distance s'y fait encore souvent en groupe, en temps réel par audio ou vidéoconférences complétées par un tableau électronique, dans des salles spécialisées situées à Cornwall, Hawkesbury, Montréal, Pembroke, Saint-Boniface, Toronto, Winchester et Windsor[41]. Mais l'Université offre aussi des formations à domicile soit synchrones, par audioconférence et ordinateur, soit asynchrones, par Internet. À l'hiver 2012, son répertoire relevait 262 cours en ligne et 102 cours hors campus.

Comme elle l'indique : « ce système répond non seulement aux besoins des francophones qui habitent les régions éloignées de l'Ontario mais il ajoute de nouvelles dimensions à la pédagogie en faisant appel à une technologie de pointe qui permet de rejoindre des régions à l'échelle du pays et même à l'extérieur du Canada »[42].

## La SOFAD

La formation à distance au secondaire au Québec a plus de 60 ans. C'est en effet en 1946 que le Ministère du Bien-Être Social et de la Jeunesse crée l'Office des cours par correspondance. D'abord centrés sur la formation technique, ses cours s'étendent à la formation générale en 1971 puis, dans les années 1980, à l'éducation populaire et, en 1984-85, au palier collégial (Gravier, 2011).

### L'âge d'or

Robert Saucier[43] qualifie ces années 1980 d'« âge d'or ». La Direction des cours par correspondance du Ministère connaît alors un élan entrepreneurial. Elle « jouissait d'un fonds de la formation à distance qui lui permettait ou l'obligeait, selon le point de vue, de réinvestir dans son développement les revenus tirés de sa pratique de formation à distance ».

Cet élan entrepreneurial a mené à de grands succès comme, par exemple *Octo-Puce* et *Octo-Giciel*[48], qui ont initié des dizaines de milliers de personnes à l'informatique, ainsi que *Le cours de mon argent* ou *Du français sans fautes.* Tant et si bien que : « en 1990-1991, la Direction générale de la formation à distance enregistrait 143 322 inscriptions à ses activités » (CLIFAD, 1998) et comptait quelque 237 formations par correspondance (REFAD, 1992). Jusqu'à 140 employés travaillaient à la FAD au Ministère et assumaient à la fois le développement et la mise en forme des cours, le service à la clientèle, la promotion des produits et même leur vente, dans un magasin sur place. Le nombre de tuteurs veillant à l'encadrement pouvait atteindre 200.

Le Ministère, qui est le premier dispensateur de FAD en français au pays[49], se fait alors l'un des principaux acteurs de l'élargissement du REFAD au palier secondaire – certains parlent du « second baptême » du réseau –, en 1990. Ovila Gaudreault, qui était son Directeur des cours par correspondance, participe notamment au colloque de l'ACELF en 1986, où il traite déjà de modèles mixtes et de formations alternées. Celles-ci étaient, entre autres, employées pour l'apprentissage d'infirmières auxiliaires et d'ouvriers sylvicoles. La théorie y était acquise par correspondance, la formation technique était faite en établissement et des stages avaient lieu en organisations.

*Du français sans fautes*

Ce cours de perfectionnement non crédité est développé au ministère de l'Éducation du Québec dans les années 1980.

Offert à partir de 1990, il s'agit déjà d'une formation sur mesure où : « Rien n'est préparé à l'avance; notre ordinateur imprime votre cours spécialement pour vous, au fur et à mesure de vos difficultés et de vos résultats. Vous étudiez uniquement ce que vous ne maîtrisez pas ». « Tous vos documents vous parviennent par la poste! », « Un crayon seulement vous suffit »[44].

Figure 2: Le site du cours *Du français sans faute*

Il connaît une popularité exceptionnelle comptant, en 1990-1991, 93 860 inscrits, soit 65% du total de la Direction des cours par correspondance.

Constatant le besoin d'activités servant à l'amélioration du français, le REFAD soutient en 1991 sa diffusion hors Québec. Il met notamment en place – grâce à une subvention du SAIC – une ligne sans frais pour les étudiants du cours, d'un océan à l'autre[45]. Pierre Raphaël Pelletier rappelle d'ailleurs que ce projet avait été cité par le ministre délégué aux Affaires intergouvernementales canadiennes comme exemple de collaboration au sein de la francophonie canadienne.

Sa version Internet est lancée en 1998. « Constitué de plus de 260 modules spécialisés répartis en un nombre variable de boucles, le cours DFSF se construit sur mesure pour répondre aux besoins particuliers de chaque étudiant ». Produit par la SOFAD, son service de tutorat, par téléphone ou par courrier électronique, est alors offert par la Commission scolaire Marie-Victorin »[46].

En 1999, le cours est publicisé en France[47]. Il comptait 742 inscrits en 1999-2000, dont « 134 personnes venant de l'extérieur du Québec » ( MEQ, 2003). Il est toujours offert au grand public.

### La décentralisation

« Recentrée sur la formation qualifiante, particulièrement la formation générale au début des années quatre-vingt-dix, la formation à distance au secondaire a ensuite connu une importante réorganisation administrative au milieu de la décennie. Le MEQ n'entendait plus conserver dans ses murs « cette école sans murs !» » (REFAD, 1998). La Direction générale de la formation à distance perd son indépendance et son équipe amorce une période de questionnement. Le 1er janvier 1995, la fonction service aux élèves est transférée à une soixantaine de commissions scolaires. Le 1er avril 1996, la Société de formation à distance des Commissions scolaires du Québec (SOFAD) naît officiellement. Elle continue à assurer la conception et la production du matériel pour l'apprentissage à distance. La vente de celui-ci est cependant confiée à un fournisseur de services.

Cette réorganisation suscite aussi réflexions et débats au sein de la communauté des formateurs à distance. Le REFAD, qui la qualifie de démantèlement, s'y oppose[50]. Il tient d'ailleurs, avec beaucoup de succès, début 1995, son colloque national sur le thème de l'éducation à distance au secondaire. En 1998, le CLIFAD, qui regroupait à l'époque les trois établissements totalement dédiés à la formation à distance au Québec, fait de la première phase de cette décentralisation un bilan sévère. Il constate « comme plusieurs, que les résultats n'ont pas été nécessairement dans le sens souhaité par ses promoteurs » : « la formation à distance au niveau secondaire rejoint moins d'élèves qu'auparavant ». Les écarts dans l'accès donné à la FAD sont importants, 6 des 54 commissions scolaires cumulent plus de 60% des inscriptions et, écrit-il, « près des trois quarts des effectifs du secondaire en formation à distance provient de la grande région de Montréal », alors qu'en 1992 ils ne représentaient que 41% de l'effectif étudiant. Le CLIFAD souligne un paradoxe : « en décentralisant la gestion des opérations on a concentré les clientèles dans la région métropolitaine! » et conclut que la FAD requiert « une phase de concentration dans sa planification, dans sa conception, dans sa promotion et dans l'encadrement des personnels ». Dans les années 2000, la situation a évolué et s'est stabilisée. La distribution de l'activité en FAD demeure inégale, mais cela est maintenant aussi vrai au centre démographique du territoire qu'en régions périphériques.

**La pérennité de l'imprimé**

Le principal support utilisé pour les matériels d'apprentissage à distance au secondaire demeure l'imprimé. Une bonne proportion des matériels d'apprentissage produits par la SOFAD principalement sur papier inclut cependant des médias complémentaires (CD, DVD, sites Web d'accompagnement). Saucier établissait cette proportion à 43% en 2007. Afin de favoriser au mieux l'accessibilité à la formation à distance, les technologies employées ont varié. On s'est par exemple appuyé sur la radio dans les années 1970, la télévision dans les années 1980 et l'informatique dans les années 1990. On a alors commencé le développement de cours en ligne, notamment sous la pression des discours faisant état de « l'urgence d'avoir du contenu en français sur l'autoroute de l'information » ou du « péril du laminage culturel » (Saucier, 2008). En 2004, on lançait le portail eduSOFAD. Parallèlement, on prenait une orientation voulant que chaque cours soit développé à la fois en version Web et en version imprimée. Les objectifs étaient ambitieux : on visait 60 000 inscriptions annuelles aux cours en ligne vers la 3e année du portail. Mais la fréquentation des cours en ligne a été faible. Comme l'explique Robert Saucier : « Le plus grand nombre d'inscriptions, 764 (un total gonflé par les utilisations présentielles en centres d'éducation des adultes), fut atteint en 2008-2009, alors que 27 cours en ligne étaient offerts. À titre de comparaison, il y eut au total cette année-là 45 264 inscriptions en formation à distance, dont on peut déduire que près de 45 000 concernaient des apprentissages avec du matériel dit «imprimé» ». En conséquence, la SOFAD a cessé de développer de nouveaux projets de cours complets sur le Web. Elle compte cependant reprendre en 2012, en débutant par des contenus des 4e et 5e niveaux du secondaire[51].

**La SOFAD maintenant**

Comme le dit Robert Saucier, après le plancher atteint en 1995-96 : « les opérations sont relancées et la croissance ne se dément pas depuis 15 ans ». La SOFAD offre aujourd'hui plus 200 cours, dont approximativement 20% en formation professionnelle et 35% en langue anglaise. Elle emploie maintenant 32 personnes, principalement des chargés de projet qui engagent et supervisent ceux qui travaillent au développement du matériel d'apprentissage, à l'intérieur du curriculum établi par le Ministère.

Les inscriptions-cours en FAD au secondaire, que Saucier évaluait à 10 778 en 1995-96 ont dépassé les 52 000 en 2009-2010 (Saucier, 2011). Par ailleurs, bien que la FAD à ce palier soit toujours réservée aux 16 ans et plus – une règle qui lui faisait dire en 2008 que le Québec est la seule province au Canada où la formation à distance n'est pas permise aux jeunes –, on y constate un rajeunissement de la clientèle. L'âge moyen en formation générale est passé de 27 à 24 ans depuis 1995-96. La proportion de moins de 25 ans, qui n'était que de 31,4% en 1992, continue à augmenter, atteignant maintenant 68%.

La nouvelle organisation de la FAD à ce palier fait que les centres d'éducation des adultes qui incluent la formation à distance dans leur offre deviennent, en quelque sorte, des centres bimodaux. Ils contribuent ainsi à rendre la formation à distance plus visible et plus accessible.

### Les avancées des années 1980

Le contexte d'ébullition technologique de cette période multiplie les moyens disponibles pour rejoindre les clientèles éducatives. On arrive à une étape qui pourrait correspondre à ce que Power et Bertrand (dans Petit, 2007) qualifient de troisième génération de la formation à distance, qu'ils lient respectivement à l'enseignement à distance médié par ordinateur et aux systèmes multimédias.

L'enseignement assisté par ordinateur se répand effectivement. Par exemple, en 1983, le gouvernement du Québec dépose une proposition de développement de la micro-informatique à l'élémentaire et au secondaire et, en 1987, il y a déjà 25 000 ordinateurs dans ce réseau (Chomienne, 1988). Les enseignants se forment aux langages de programmation et s'intéressent à ce que l'on appelait alors les APO (Applications pédagogiques de l'ordinateur). Le public s'initie à l'informatique avec des émissions télévisées comme la série *Octo-puce*, produite en 1983 et *Octo-giciel*, en 1985. Progressivement, les ordinateurs sont équipés de modems et interconnectés à des réseaux. Le terme télématique[52] devient courant; ceux de protocole TCP-IP et d'Internet apparaissent en 1982.

L'augmentation des capacités de transport des télédistributeurs, qui permet la mise en place de chaînes spécialisées comme le Canal Savoir à partir du début des années 1980, et les possibilités de la transmission par satellite, qui mènent à la fondation de services comme l'Atlantic Satellite Network (1983), élargissent les plages de diffusion et la portée du matériel vidéo éducatif. Ils en rendent donc la production plus attrayante. Dans les foyers, les équipements se multiplient. Par exemple, le magnétoscope, lancé au milieu des années 1970, se répand à une vitesse fulgurante, passant de 6 à 66% des ménages entre 1983 et 1990[53]. L'ajout de matériel audiovisuel aux cours imprimés, particulièrement de cassettes audio ou vidéo, devient en conséquence plus courant. De nouveaux supports, comme le vidéodisque et le CD[54] apparaissent et ouvrent la porte à l'intégration des médias.

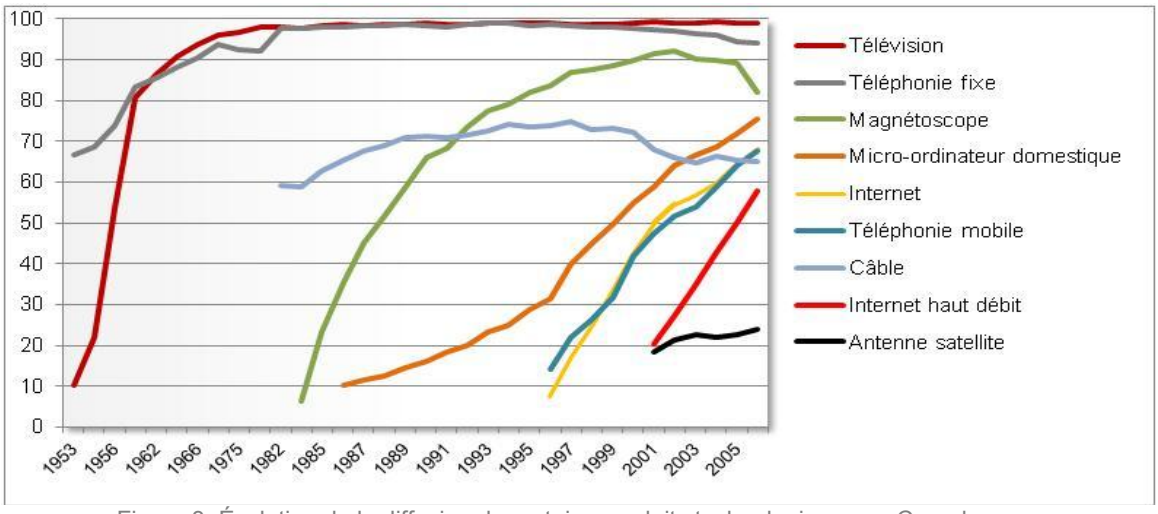



Figure 3: Évolution de la diffusion de certains produits technologiques au Canada
en % des ménages, selon Statistique Canada

Cette troisième génération de FAD pourrait correspondre également à l'implantation des technologies bidirectionnelles synchrones, audio puis vidéo. Elles peuvent utiliser les réseaux par satellite ou ceux de la télédistribution, mais elles sont le plus souvent liées aux progrès d'un moyen de communication ancien: le téléphone, largement établi au pays depuis le début du XXe siècle[55]. Ses avancées, reposant en particulier sur l'implantation graduelle de la commutation électronique[56], comprennent l'ajout de fonctionnalités d'audioconférence, de télécopie et d'audiographie[57]. La concurrence s'établit progressivement dans cette industrie à partir de 1980[58]; les gouvernements et les institutions peuvent alors y raccorder leurs propres réseaux privés. Ces réseaux et ces fonctionnalités commencent à être utilisés pour l'enseignement en direct, entre autres à l'Université d'Ottawa à partir de 1981, à la Faculté Saint-Jean (1984) ou à l'Université Sainte-Anne (1986). Mais les nouveaux services téléphoniques transforment aussi le tutorat. On peut en effet, comme Sweet (dans Marchand et autres, 2002), voir les générations de FAD plutôt sous l'angle de

l'encadrement. À partir des années 1970, le tutorat par téléphone prend progressivement le pas sur l'encadrement de première génération, par correspondance, grâce particulièrement à la mise en place d'outils comme les messageries vocales, puis de lignes sans frais.

Bref, les possibilités technologiques se multiplient et ouvrent la porte à des changements profonds des façons d'enseigner et d'apprendre à distance.

**Profils. L'expérimentation des nouveaux médias**

La Télé-université du Québec et le Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta sont deux établissements postsecondaires très différents. Ces deux pionnières du REFAD ont aussi suivi, à l'égard de l'enseignement à distance, des parcours très contrastés, mais qui les ont amenées toutes deux à utiliser rapidement les « nouvelles » technologies que les années 1980 et 1990 ont mises à leur disposition, particulièrement pour former les éducateurs. Dans le cadre de son mandat de seule université dédiée à la FAD au Québec, la TÉLUQ a fait l'essai de multiples outils, principalement dans un modèle asynchrone. Le Campus Saint-Jean, qui dessert pour sa part un bassin francophone restreint et dispersé, s'est intéressé particulièrement aux technologies synchrones, qui demeurent au centre de son enseignement à distance.

## *La Télé-université*

À la fin des années 1980, lorsque la Télé-université (TÉLUQ) participe à la fondation du REFAD, elle n'est plus, comme à ses débuts, un organisme essentiellement expérimental à vocation limitée, voué à la formation culturelle et au perfectionnement des adultes au moyen de l'enseignement à distance[59]. En effet, depuis sa création en 1972, sa légitimité et l'importance de son rôle en FAD ont progressivement été reconnues. En 1992, elle obtient en conséquence ses lettres patentes. Rattachée à l'UQAM en 2005, elle retrouve en 2012 ses lettres patentes et son statut d'École supérieure.

**Un outil de démocratisation de l'enseignement**

Cette université consacrée à la FAD s'insère dès le départ dans la volonté d'innovation et de démocratisation du jeune réseau de l'Université du Québec (UQ), lui-même créé dans la foulée de la démocratisation de l'enseignement des années 1960, qui a fait gonfler les effectifs postsecondaires. Elle y contribue clairement puisqu'elle fait aujourd'hui état de près d'un million d'inscriptions à ses cours et de 25 000 diplômés. Le rythme de croissance a toutefois varié. Au départ, il atteint presque trois fois celui du réseau de l'UQ. Mais, en 1983, principalement en raison de nouvelles règles de reconnaissance de la scolarité des enseignants, les inscriptions chutent de 28%. La croissance a toutefois repris dans les années 1990 et est passée depuis d'environ 22 000 à plus de 35 000 inscriptions-cours par an (Saucier, 2011).

En 1981, ses inscrits sont aux deux tiers des femmes et des adultes entre 30 et 45 ans, qui étudient surtout à temps partiel (Guillemet, 2003). C'est toujours essentiellement le cas aujourd'hui. Elle dessert une population surtout féminine et adulte, dont 93% est à temps partiel. L'âge moyen est maintenant de 34 ans, mais les écarts sont grands : elle compte des étudiants de 19 à 77 ans![60]

**Au moyen des médias**

Les médias envisagés pour la Télé-université sont d'abord l'audiovisuel. L'idée même de l'Université du Québec aurait été, pour le Premier ministre Daniel Johnson, « une université en réseau dont les premiers cours pourraient être offerts, grâce à l'audio-visuel, à partir de Montréal et de Québec », comme le rappelle Guillemet (2003). Les pionniers de la TÉLUQ imaginent alors qu'après dix ans d'exploitation, elle diffusera « 24 heures par jour sur la chaîne FM » et qu'en plus de publier un hebdomadaire à grand tirage, elle produira, en collaboration avec Radio-Québec, « 20 heures de programmes vidéo par semaine, également diffusés par vidéo-disques »[61].

Mais ses premiers cours reposent surtout sur l'imprimé. L'étudiant « reçoit des documents écrits, mais aussi un guide de travail, des disques, des cartes, des tableaux, des extraits de journaux et d'ouvrages, sans oublier des documents audio-visuels »[62]. Dans les années 1980, elle utilise aussi la télévision, particulièrement les ondes de CANAL (maintenant Canal Savoir) et expérimente plusieurs « nouvelles »

technologies, comme Télidon. Déjà, comme le souligne Pierre Patry, qui était alors son Directeur de la coopération extérieure, la TÉLUQ travaille en vidéoconférence bidirectionnelle entre ses bureaux de Montréal et de Québec, par réseau câblé. Elle utilise aussi la vidéoconférence en coopération internationale et en formation en entreprise. Si bien que, dans les années 1990, elle emploie ce que le REFAD[63] qualifie de « panoplie de médias » : « audiocassettes, vidéocassettes, disquettes, manuels, messagerie électronique, vidéoconférences ». Elle y ajoute au besoin la télématique et dispose de salles d'informatique comptant environ 150 ordinateurs (REPSAD, 1991), utilisés particulièrement pour former en bureautique. Cependant, des quelque 150 cours aussi répertoriés par le REPSAD en 1991, près de la moitié reposent seulement sur du matériel écrit. Les cassettes audio sont l'ajout le plus fréquent. Une dizaine de formations comprennent un important contenu télévisé. Plus d'une vingtaine incluent déjà du matériel informatique (logiciels, didacticiels, disquettes, etc.).

Dans les années 1990, elle ajoute progressivement des formations en ligne, en s'appuyant sur les outils développés par ses groupes de recherche, dont le LICEF[64]. Actuellement, près de 65% des cours de la TÉLUQ sont offerts, en tout ou en partie, dans des environnements d'apprentissage en ligne, incluant maintenant Moodle. La grande majorité des cours développés en 2011-2012 utilisent ces environnements. En outre, « les médias sociaux, tels wikis, blogues et baladodiffusion sont de plus en plus exploités dans ses cours. Des activités de cours sont aussi offertes à partir de tablettes IPad, de l'IPod et du téléphone cellulaire » précise Caroll-Ann Keating, Spécialiste en sciences de l'éducation, qui vient de compléter une recherche sur l'utilisation des logiciels sociaux par ses étudiants[65].

**Par des équipes de conception**

Son rôle, ses orientations et son fonctionnement ont fait l'objet de nombreuses remises en cause. Par exemple, au départ, la Télé-université n'envisage pas de se doter d'un corps professoral, mais elle se distingue déjà par le fait que « ce n'est plus un seul professeur qui prépare chacun des cours mais une équipe »[66]. Ses équipes sont alors composées de « professeurs engagés sur une base contractuelle et de spécialistes de la formation à distance engagés sur une base permanente » (Guillemet, 2003).

En 1978, elle compte quelques enseignants spécialisés en techno-didactique, mais elle se réclame toujours d'une vision où il n'y a « évidemment pas de campus, pas de corps professoral, pas de structure facultaire, départementale, ni modulaire, pas d'imprimerie, pas de studio d'enregistrement ni de studio de radio-télévision, non plus, à proprement parler, de bibliothèque »[67]. Progressivement, elle développe des services à l'interne et embauche ses propres professeurs, actifs en recherche comme en enseignement. Au milieu des années 1980, elle compte 20 professeurs pour environ 200 employés (Guillemet, 2003). Ses ressources humaines comprennent maintenant 520 personnes, dont 58 professeurs[68] et plusieurs dizaines de spécialistes de divers domaines.

**Et d'encadrement**

La TÉLUQ est essentiellement un établissement unimodal de formation à distance. Toutefois, à ses débuts, comme l'indique Céline Lebel, qui y était Professeure associée, on imposait aux inscrits l'obligation de participer à des rencontres de groupes. Par exemple, en 1975, l'étudiant devait « se déplacer à quatre ou cinq occasions pour participer à des ateliers qui lui permettent de rencontrer d'autres étudiants et un animateur, d'avoir avec eux des échanges sur le contenu des cours et de visionner des documents audio-visuels »[69]. Ce choix a cependant rapidement été remis en cause à la fois en raison de la forte croissance des clientèles et de leur dispersion géographique. L'encadrement individuel a été privilégié. Il s'agissait généralement de contacts téléphoniques à heures fixes, durant des plages d'environ trois heures par semaine. L'audioconférence a aussi été employée, à partir de 1978.

Au début des années 1990, de nouvelles technologies viennent transformer l'encadrement. Elles incluent les lignes sans frais (1-800) et les babillards électroniques, tous deux mis en place à la TÉLUQ en 1992[70]. On ajoute des animateurs dédiés, comme Denis Gilbert, qui faisait état, dix ans plus tard (REFAD, 2002b), d'entre 265 et 280 forums actifs visant à soutenir l'encadrement, à favoriser le travail collaboratif et la socialisation des étudiants. Depuis 1998, tous les étudiants peuvent transiger avec l'institution et ses quelques deux cents tuteurs et chargés d'encadrement par courrier électronique (REFAD, 2000). La TÉLUQ exploite maintenant Facebook et Twitter pour augmenter les échanges avec ses apprenants. Elle a ajouté des pratiques d'encadrement programme et de tutorat par les pairs.

**Diversifiant les programmes**

À ses débuts, la TÉLUQ est surtout associée au perfectionnement professionnel, par exemple avec le projet COOP, et plus particulièrement au perfectionnement des maîtres, avec les programmes PERMAMA et PERMAFRA. En septembre 1975, elle offre toutefois son premier programme de formation socioculturelle, le certificat Connaissance de l'homme et du milieu (CHEM), qui attirera 2 000 étudiants dès sa première année[71]. Elle multiplie ensuite les certificats – elle en comptait déjà sept en 1985-1986 – incluant par exemple des programmes de perfectionnement des enseignants en informatique. Elle y ajoute des baccalauréats et, à partir de 1990, des programmes de 2e cycle. Elle offre maintenant 75 programmes aux trois cycles d'enseignement et 360 cours[72].

Figure 4: Le site d'encadrement des programmes en FAD de la TÉLUQ

**Et contribuant à l'expertise en FAD**

Parmi ces programmes, ceux qu'elle a conçus pour former à distance sur la formation à distance et partager ainsi son expertise ont contribué particulièrement au développement tant de ce mode d'enseignement que d'une communauté de pratique autour de l'apprentissage à distance. Ils incluent d'abord le séminaire FADIM pour « La formation à distance maintenant », produit en 1989 et diffusé hors Québec avec le soutien du REFAD, mais aussi donné dans plus d'une trentaine de pays. Il sera ensuite intégré à son Diplôme d'études supérieures spécialisées en formation à distance, offert à partir de 1990. Au premier cycle, elle ajoute en 1996-1997 un programme court d'Initiation à la formation à distance. Depuis 2000, la TÉLUQ offre aussi des maîtrises en FAD. En 2005, ses programmes de DESS et de maîtrise en FAD accueillaient environ 150 étudiants, du pays et de l'étranger (REFAD, 2005). En 2012, ils sont 230 à être inscrits dans ces programmes[73].

## *Le Campus Saint-Jean*

La situation de la Faculté Saint-Jean, maintenant connue sous le nom de Campus Saint-Jean, est particulière. Il s'agit en effet d'une faculté francophone à part entière à l'intérieur d'une université anglophone, l'Université de l'Alberta[74]. Elle dessert une province qui compte environ 65 000 résidents de langue maternelle française soit 2% de sa population.

**L'audioconférence comme outil d'apprentissage collaboratif**

À l'époque de la création du REFAD, l'Université de l'Alberta offrait ses cours en Saskatchewan, en Alberta, en Colombie-Britannique et dans les Territoires du Nord-Ouest. Comme l'Université d'Ottawa, elle s'intéressait particulièrement à l'audioconférence. Jean Watters, qui était son Directeur de l'éducation des adultes, soulignait d'ailleurs que, dès 1984, un réseau de téléconférence, bénéficiant des économies permises par l'accès après 16h30 aux lignes téléphoniques gouvernementales, avait été mis sur pied en Alberta et qu'il rejoignait 60 centres et plus de 5 000 apprenants (ACELF, 1986). En 1986, le ministère de l'Éducation supérieure de la province accorde une subvention à la faculté pour acquérir un pont pour l'audioconférence. Parallèlement, elle investissait dans le développement technologique, particulièrement la mise au point d'un bloc-notes (ou *pad*) électronique.

À l'époque, certains établissements transposaient en conférence téléphonique le modèle du cours magistral de trois heures. À la Faculté Saint-Jean, chaque formation à distance débutait par une présentation d'une heure en audioconférence, mais les apprenants travaillaient ensuite en groupe, dans leur centre, pendant deux heures. Un rapporteur étudiant, changeant d'un cours à l'autre, faisait ensuite un compte rendu au professeur par audioconférence.

L'audioconférence obligeait donc à repenser l'approche pédagogique, dit Jean Watters. Elle éliminait aussi plusieurs inconvénients de la formation à distance traditionnelle : « L'apprenant ne ressent pas l'isolement des cours par correspondance », isolement dont il souligne, en citant Wangdahl[75], son impact sur l'abandon (ACELF, 1986). Son organisation était cependant complexe. Chaque cours nécessitait trois lignes téléphoniques : une première ligne pour la voix, une deuxième pour les données alphanumériques et une troisième pour les échanges par fax, en plus d'un pont d'audioconférence. Les facilitateurs-

étudiants, présents dans chaque centre, devaient faire face à des délais de raccordement et à d'autres problèmes liés à ces technologies émergentes. L'université devait aussi composer avec divers fuseaux horaires présentant jusqu'à trois heures d'écart. Il fallait un nombre minimal d'étudiants. À la faculté, les groupes devaient compter au moins trois personnes, notamment pour contrer l'abandon.

En 1996, le *Learning Enhancement Fund* du gouvernement de l'Alberta approuve un projet qui lui permet d'acquérir un système de vidéoconférence (REFAD, 1998). Ses cours à distance actuels reposent toujours principalement sur ce mode d'échange[76]. Mais elle offre aussi du matériel en ligne, notamment via sa plate-forme Moodle et les applications complémentaires qu'elle y a développées.

**Pour répondre aux besoins du système éducatif**

Pour Jean Watters, dans les années 1980 en Alberta, l'une des motivations pour la FAD était le débat sur la gestion des écoles, dans le contexte de la création des conseils scolaires francophones. Les besoins de formation en pédagogie prenaient de l'ampleur, notamment à cause de l'ouverture de classes d'immersion, comme le souligne Gratien Allaire[77]. Or, la FAD se prêtait bien au perfectionnement d'enseignants en exercice, dispersés sur un vaste territoire.

Aujourd'hui, le Campus Saint-Jean offre deux programmes de maîtrise, dont la Maîtrise en sciences de l'éducation, qui peut être suivie entièrement à distance, et neuf baccalauréats. Sa clientèle s'est transformée : « Depuis plus de 20 ans, la majorité des étudiants du Campus ont une langue maternelle autre que le français ». La part des étudiants étrangers a atteint le seuil des 5 %. Le nombre d'inscrits québécois a toutefois diminué, passant de 30 % dans les années 70 à seulement 2% maintenant. « Il y a cependant eu une forte croissance de francophones issus des communautés minoritaires du Canada », écrit son Doyen, Marc Arnal. Au total, sa clientèle a cru et atteignait, en 2009-2010, 727 étudiants dont 92 inscrits au 2e cycle[78].

## Un contexte propice au développement de la formation à distance et de ses réseaux

On a donc, alors que s'annoncent les années 1990, un contexte où, d'une part, les besoins éducatifs des francophones sont considérables. Leur culture s'affirme et de nouvelles ressources et structures naissent pour la soutenir. Il y a, d'autre part, un foisonnement de technologies qui leur offrent la possibilité de briser leur isolement, de collaborer à distance et de rejoindre les communautés dispersées qu'elles doivent éduquer. C'est que, comme l'écrit Jacquinot (1993), la distance géographique ne joue pas seulement pour celui qui apprend, mais aussi pour celui qui enseigne et pour l'ensemble de l'institution de formation. La question se pose alors :« La formation à distance est-elle la clé du succès ? »[79]. À tout le moins, pour plusieurs, particulièrement en milieu minoritaire, elle semble en être clairement l'un des éléments[80]. Comme le dit Alain Langlois, Directeur général du REFAD, pour eux: « la FAD ce n'est pas un luxe, c'est un besoin ».

Les nouveaux outils technologiques sont cependant dispendieux. Pierre Raphaël Pelletier évoque, par exemple, pour un réseau dédié par satellite, des coûts d'au moins 1,5 million de dollars et l'étude de Chromavision (1987) estime à 27 millions ceux d'un réseau de conférence télématique qui relierait 23 établissements. Or, la crise économique des années 1981-1982 fait grimper les déficits et la dette des gouvernements et mène à diverses mesures pour contrôler les dépenses des secteurs publics et parapublics. Par ailleurs, ces nouvelles technologies sont non seulement multiples, mais généralement complexes à maîtriser. Pour mettre à profit ces « technologies de l'an 2000 » [81] qui suscitent tant d'espoir, pour en partager les coûts et l'expertise, les établissements ont donc intérêt à s'associer. D'autant plus que plusieurs volets des programmes d'aide soutiennent plus particulièrement la constitution de partenariats, notamment en milieu minoritaire, et les projets technologiques.

En conséquence, les regroupements spécialisés se multiplient. Une organisation bilingue, l'Association canadienne d'éducation à distance (ACÉD/CADE), est créée en 1983. Des réseaux multinationaux, comme le Commonwealth of Learning, fondé en 1988, ou le CIFFAD (Consortium francophone international de formation à distance) se développent. Des regroupements régionaux, comme Contact Nord en Ontario (1986), s'amorcent et se multiplieront dans les années 1990[82]. C'est dans ce contexte que naît le Réseau d'enseignement postsecondaire à distance du Canada (REPSAD), fondé en 1988, qui allait devenir le REFAD en 1990. Il vient, écrit l'ACELF[83] qui en a favorisé la création, « faciliter l'offre de services

d'enseignement et la création de liens porteurs d'avenir dans un contexte de dispersion géographique des francophones sur le territoire canadien ».

### Profils. Des réseaux pour franchir la distance

L'histoire du Canal Savoir et celle du REPSAD, devenu REFAD, sont intimement liées. Canal Savoir est membre du réseau pancanadien depuis sa création en 1988. Certains pionniers de CANAL sont aussi parmi ceux du REFAD. L'étude de Chromavision (2007) soulignait d'ailleurs « les tentatives très sérieuses de mettre sur pied un réseau ad hoc pancanadien d'enseignement à distance par les membres du groupe C.A.N.A.L. ». De plus, les deux regroupements ont occupé pendant longtemps des locaux adjacents. Par ailleurs, pendant ses deux premières années, avant qu'il ne puisse embaucher sa première Directrice, Dominique Gervais, il a aussi bénéficié du soutien administratif de CANAL.

## *Canal Savoir*

**Quelques jalons**

Dans le cas du réseau d'abord connu sous le nom de CANAL (Corporation pour l'avancement de nouvelles applications des langages), l'augmentation de la capacité de transport des télédistributeurs et la volonté de certains d'entre eux d'ajouter à leur gamme de services en français ont été des facteurs déterminants de développement. Ils ont mené à la mise sur pied par Vidéotron, en 1980, d'un canal spécialisé de télé-enseignement. Mais la foi de créateurs comme Pierre Patry dans le potentiel de la télévision comme média éducatif et dans l'importance des réseaux ont aussi joué un rôle important et mené au transfert, en 1982, de la responsabilité de ce canal à la Télé-université, puis à son élargissement à d'autres institutions. En 1984, CANAL est devenu officiellement un consortium regroupant alors treize institutions québécoises d'enseignement collégial et universitaire[84].

Figure 5: La tour de l'Université de Montréal sur laquelle loge l'antenne de Canal Savoir. Photo de Colocho sous *Wikimedia Commons*

La collaboration interinstitutionnelle et les individus qui la soutenaient, comme André Lafrance de l'Université de Montréal, ont permis à CANAL de se doter d'une antenne, installée sur la tour de cette université en 1986. Pour élargir sa distribution, le consortium a utilisé en 1987-1988 son propre lien satellite, sur Anick C-3. Il multiplie ensuite les partenariats, notamment avec d'autres diffuseurs, des réseaux de télévision par satellite et des télédistributeurs hors Québec. À partir de 1997, il se fait connaitre sous l'appellation de Canal Savoir. Au début des années 2000, un important projet de recherche et développement, le Projet SavoirNet, subventionné par CANARIE, lui permet de déployer une infrastructure numérique. Depuis 2008, Télé-Québec est son partenaire principal. Il est aujourd'hui accessible à plus de 4 millions de foyers canadiens, dont environ 2,5 millions au Québec.

**De l'enseignement au savoir**

Sylvie Godbout, diplômée en technologie éducative, a joint le Canal Savoir en 1985 et le dirige depuis 1998. Aux débuts du réseau, indique-t-elle, les cours étaient souvent offerts sous la forme de séries de treize heures d'émissions, qui constituaient l'élément central des formations.

En 1986, par exemple, les universités Laval et de Montréal y offraient respectivement neuf et douze séries de ce type pendant que la TÉLUQ y proposait du matériel complémentaire à 17 de ses formations (CSE, 1988). Certaines de ces séries sont devenues ce que le magazine *L'actualité* (Doucet, 2010) qualifie de « cours cultes ». Il y inclut *Effets des substances psychotropes* de l'Université de Montréal, *Initiation à l'astronomie* par Hubert Reeves et *Introduction à la littérature biblique* du professeur Jean-Claude Filteau, le tout premier cours à distance offert par l'Université Laval.

Les années 1990 ont cependant amené des changements importants. Sylvie Godbout[85] le rappelle: « L'arrivée d'Internet a été très dure pour Canal Savoir! ». Les enseignants, alors souvent fascinés par

le HTML, ont délaissé la télévision, perçue comme un « vieux média ». Parallèlement plusieurs universités, confrontées à de sérieux problèmes budgétaires, ont fermé leur département d'audiovisuel. Le nombre de nouveaux cours crédités a chuté. Le consortium a dû se réorienter et chercher d'autres sources de financement et de contenus.

Depuis, grâce en particulier au partenariat avec Télé-Québec et au financement que sa présidente, Michèle Fortin, a obtenu du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec, le canal a pu rafraîchir et diversifier son offre. Par ailleurs, comme l'avaient prévu les artisans de CANAL, la vidéo revient à la mode. Le nombre de membres du réseau a cru et il inclut des institutions hors Québec comme l'Université d'Ottawa et TFO. Il comprend, de plus, plusieurs établissements de l'extérieur des grands centres urbains, incluant les constituantes de l'Université du Québec. Celles-ci bénéficient maintenant des installations régionales de production de Télé-Québec. Pour ses membres, Canal Savoir contribue à la réalisation de matériel vidéo réutilisable sur différentes plateformes, comme c'est le cas notamment de la série phare Campus, découpée en capsules diffusées sur le Web, reprise entre autres par Canal-U. Elle fournit aussi à ses membres une vitrine privilégiée, qui amplifie la visibilité et la couverture médiatique de leurs activités.

**Un levier de développement de la FAD**

Canal Savoir demeure un réseau relativement modeste, qui « a toujours été plein de défis », comme le dit Sylvie Godbout, et qui devra continuer à se battre, particulièrement pour maintenir un financement suffisant dans un contexte de restriction des dépenses gouvernementales. Il a cependant joué un rôle significatif dans la progression de la formation à distance au Québec.

C'est en effet via ce réseau que plusieurs institutions se sont intéressées à la FAD ou ont accéléré son développement. Par exemple, comme l'indique Claire Mainguy[86], jusqu'au début des années 90, les cours à distance de l'Université Laval, devenue depuis un leader de ce mode d'enseignement, sont surtout télévisés. C'est aussi le cas à l'Université de Montréal. Tant et si bien que l'on pouvait conclure à l'époque que les initiatives en formation à distance de ces deux grandes institutions reposaient « essentiellement sur l'utilisation de la télévision dans le cadre du consortium CANAL » (TÉLUQ, 1989).

Le développement de matériel télévisé a aussi marqué le parcours et l'apprentissage de spécialistes de la FAD. Martine Chomienne du Cegep@distance rappelle son expérience d'élaboration d'un cours sur les APO (applications pédagogiques de l'ordinateur) en formation professionnelle, incluant des vidéos diffusées par CANAL. Jean Loisier[87] évoque pour sa part une série sur les relations de travail, développée par la Télé-université en collaboration avec la CSN. Robert Meilleur, premier directeur du Centre collégial de formation à distance (CCFD), cite l'expérience qu'a été la production d'un cours de chimie, diffusé à CANAL, et devenu l'environnement plurimédia lachimie.com.

Bref le consortium et la saine concurrence qu'il encourage entre ses membres semblent clairement avoir été des leviers d'expansion de la formation à distance.

## *Le REFAD*

Plusieurs initiatives de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) ont jeté les bases de ce qui allait devenir le REFAD. Il y a d'abord eu, en 1980, une rencontre à Winnipeg sur le thème de *La francophonie canadienne retrouvée… par les médias*, puis le *Colloque national sur l'enseignement postsecondaire à distance pour les francophones du Canada* à Ottawa en décembre 1986. Il réunit plus de 75 participants et permet de franchir une première étape, « la plus cruciale, soit celle de nous être entendus sur la nécessité d'un réseau »[88], un réseau qui est à la fois « techniquement faisable », « puisque des réseaux régionaux existent déjà et sont compatibles » et désirable, par son effet multiplicateur sur les cours localement disponibles et sa contribution au rapprochement et au renforcement de la communauté de langue française[89].

Un peu plus d'un an plus tard, lors d'une conférence de presse du 24 mars 1988, Jean-Guy Rioux de l'ACELF annonce la fondation du Réseau d'enseignement postsecondaire à distance du Canada (REPSAD). En 1990, le regroupement s'étend pour inclure toutes les organisations de la FAD de langue française, quel que soit leur palier de formation, et devient le Réseau d'enseignement

francophone à distance du Canada (REFAD) tel qu'on le connaît aujourd'hui[90].

**Une conjoncture et des personnages**

Pour Pierre Raphaël Pelletier, qui présidera les destinées du regroupement durant ses onze premières années, le REFAD est le résultat d'une combinaison de conditions sociohistoriques propices et d'individus convaincus.

Figure 6: Les lettres patentes du REPSAD, du 29 avril 1988. Les signataires de la demande de constitution étaient Ghislaine Roquet, Jocelyne Picot, Pierre Patry, Pierre Pelletier, Jean Watters, Gérard-Jacques Lafrenière, Jacques Lalonde, Paul Ruest, Jean-Guy Rioux et Fernand Langlais

D'une part il y avait dit-il, « un momentum de vent nouveau » et une volonté des gouvernements et du milieu de mettre en place des réseaux tant organisationnels que technologiques. Toutefois, comme le souligne Jean Watters[91], il y avait aussi « énormément de politique » et des rivalités entre institutions, provinces, ministères. C'était, dit Pierre Raphaël Pelletier « un champ miné terrible » où les progrès ont souvent été faits, selon l'expression de Pierre Patry « dans la résistance et dans l'adversité ».

Si les développements ont quand même eu lieu, c'est sans doute largement parce qu'ils étaient portés par des individus dynamiques, que Pierre Raphaël Pelletier qualifie aussi de personnages et de gens d'action, prêts à risquer. Ils s'étaient croisés à diverses occasions, notamment à l'ACELF et à l'ACED[92], puis dans le cadre de l'évaluation d'un projet de réseau d'enseignement à distance par voie téléphonique, piloté par Pierre Pelletier[93], ainsi qu'en lien avec le CIFFAD (Consortium francophone international de formation à distance), un regroupement mis de l'avant au second Sommet de la francophonie à Québec, en 1987. Au cœur de ces pionniers, plusieurs interviewés soulignent le rôle clé de ceux que l'on surnommait le« trio à quatre », ou les « Pierre, Jean, Jacques », soit Pierre Pelletier de l'Université d'Ottawa, Pierre Patry de la Télé-université, Jean Watters de la Faculté Saint-Jean (Université de l'Alberta) et Jacques Lalonde du ministère des Communications.

**Des valeurs et des besoins**

Mais ce qui a réuni les fondateurs du réseau, ce sont aussi des besoins et des valeurs communes. Il y a d'abord les deux grands principes fédérateurs du regroupement : l'appartenance linguistique – l'objectif premier d'assurer la survie de la langue et de la culture[94] – et la foi dans la formation à distance comme moyen de « combattre le phénomène de l'assimilation et le manque d'accessibilité aux programmes et aux activités de formation résultant de la loi des nombres et de la dispersion dont sont victimes de nombreuses communautés francophones »[95].

Il y a aussi un ensemble de valeurs qui ont contribué à une relation de confiance entre ses fondateurs. Elles s'appuient surtout sur le premier des consensus que Jean-Guy Rioux résumait au colloque de 1986 : le besoin de « respecter l'autonomie des institutions et l'égalité dans le partenariat ». Il ressort toujours des propos des pionniers. Le réseau doit être construit « dans la collaboration plutôt que dans la compétition », « par des moyens qui facilitent le partage tout en respectant l'autonomie de chacun »[96], reposer sur « une multiplicité absolue », « c'est-à-dire qu'il ne doit pas comporter de centre névralgique, décisionnel, auquel les autres partenaires du réseau doivent répondre »[97]. Cette philosophie de respect de l'autonomie des partenaires doit s'étendre à son leadership qui joue un rôle de synchronisation et « n'enlève pas de prérogatives aux membres »[98]. Encore aujourd'hui, Alain Langlois, qui assure la direction du REFAD depuis 1997, cite parmi ses facteurs à succès le fait qu'il s'agit d'une organisation qui n'est pas menaçante, d'une « entité légère », qui bénéficie particulièrement de la constance que permet un secrétariat permanent et une continuité à la direction.

Au-delà des valeurs communes, le réseau répondait aussi à des besoins d'entraide. Il a donc défini son rôle, en 1990[99], alors qu'il s'ouvre à tous les paliers d'enseignement, comme étant « de faciliter l'interconnexion des ressources existantes tant au niveau des cours offerts à distance qu'au niveau des voies d'accès à ces cours par les réseaux de communications en place ».

Cette interconnexion a pris diverses formes. Comme dans plusieurs autres réseaux à l'époque, au départ, on envisageait « essentiellement un réseau technologique » (P. R. Pelletier), une façon de se doter, par une mise en commun, des infrastructures coûteuses qui devenaient disponibles. Il a par

exemple permis le partage de lignes téléphoniques – le pont audio de l'Université d'Ottawa, qui se voulait le « pont de la francophonie », demeure d'ailleurs un outil courant des échanges du REFAD – et facilité des achats d'équipements. Mais dès la première moitié des années 1990, cette vision technique s'était estompée.

Par ailleurs, à la fin des années 1980, « les mots « coupures budgétaires » font partie du vocabulaire de tous les jours »[100]. Le réseau sert donc aussi d'organisme parapluie pour chercher du financement. Il a bénéficié du soutien continu – « indéfectible» disait Caroll-Ann Keating, l'actuelle Présidente du REFAD, à son colloque de 2011 – de Patrimoine Canada et de son prédécesseur, le Secrétariat d'État. Le Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes (SAIC) du Québec, des programmes comme ceux du Bureau des technologies d'apprentissage, de Francommunautés virtuelles ou d'Inukshuk ont aussi participé à plusieurs des projets auxquels il a été associé. Ces subventions s'ajoutent aux contributions des membres et aux revenus générés par les activités du réseau, comme les ateliers et colloques. Comme le dit Alain Langlois, chacun y gagne puisque le regroupement donne accès à un financement qui ne serait pas disponible aux participants individuels et permet de développer des projets et des partenariats qui enrichissent le milieu.

Progressivement, les besoins de formation et de perfectionnement, de partage de pratiques exemplaires et d'échanges ont pris de l'ampleur, tant et si bien que les objectifs du réseau, depuis le plan triennal du début des années 2000, sont principalement « de faciliter le réseautage entre les différentes institutions dispensatrices de programmes ou de cours en français » et « d'assurer la formation et le perfectionnement de l'ensemble des intervenants en formation à distance »[101].

C'est dans ce cadre qu'il a tenu, depuis sa création, une quinzaine de colloques en présence, donné près de cent cinquante ateliers et organisé plus d'une cinquantaine de tables d'échanges à distance. Il a aussi multiplié les publications. Au bulletin *Connexion* et au *Répertoire de l'enseignement à distance en français,* qu'il fait paraître depuis 1989 – le Répertoire étant alors au cœur de ses tâches - il a ajouté une liste de diffusion par courrier électronique[102], maintenant publicisée sur Twitter, ainsi que de nombreuses ressources en ligne, comme son importante *Webographie* et les recherches substantielles qu'il commandite. Il a compté parmi ses membres, au fil des ans, plus de quarante établissements distincts, soit la grande majorité des organisations qui ont offert de la FAD en français au pays. Bref, il est devenu, comme le dit Alain Langlois, une véritable communauté de pratique pour les francophones canadiens œuvrant en apprentissage à distance.

Figure 7: Les membres du C.A. du REFAD
Pour l'année 2010-2011 : Jocelyn Nadeau (Université de Moncton), Alain Langlois (*Directeur général*), Caroll-Ann Keating (Télé-université), Martine Chomienne (Cégep@distance), Lise Bégin-Langlois (Université Laval), Wendy Lowe (La Cité collégiale), France Vachon (Collège Éducacentre), Éric Dion (Conseil des écoles fransaskoises). Lise Bégin-Langlois s'est retirée en 2011-2012. L'Université Laval est maintenant représentée par Éric Martel. Les autres représentants ont été reconduits.

[4] À 4,8% en 1991, alors qu'elle était de 6% en 1971.

[5] Voir « La baisse de la proportion des francophones et du français se poursuit » dans *Recensement de 2006 : Le portrait linguistique en évolution* de Statistique Canada (2009c).

[6] Selon le recensement de 1971, dans Corbeil (2006).

[7] Par exemple, dans REFAD (1991), Claire McNicoll faisait état de l'ouvrage de John Porter, *The Vertical Mosaic* (1965) et du fait qu'il « prouvait que la population canadienne-française était plus particulièrement défavorisée en matière de répartition des emplois bien rémunérés », et « qu'elle ne devançait que les populations d'origine italienne et amérindienne dans ce classement au Canada ».

[8] En 1983, dans son article « The Origin and Development of a Concept: The Information Society », Susan Crawford estime qu'ils se sont répandus principalement à partir de la fin des années 1960.

[9] Normand Frenette dans ACELF (1986).

[10] L'étude *Les horaires de travail des salariés au Québec : un portrait statistique (1997-2006)* fait état de cette évolution vers des horaires de travail plus divers.

[11] Chromavision (1987) présente à cet égard un tableau démontrant que : « En Ontario, dès la fin des années 1970, les effectifs à temps partiel de l'éducation permanente (enseignement aux adultes) des établissements traditionnels post-secondaires dépassaient largement les effectifs à temps plein de ces mêmes institutions ».

[12] Dans *Why the Information Highway? Lessons from Open and Distance Learning*. Judy Roberts and Erin Keough, éditeurs. Trifolium Books, 1995.

[13] Dans les causes du *Renvoi manitobain* (1993) sur le droit aux commissions scolaires et dans celle des parents de Summerside (2000) sur le rôle de l'école dans le développement communautaire.

[14] Dans « Il y a dix ans, le jugement *Mahé et als* de la Cour suprême du Canada transformait l'éducation dans les communautés de langue officielle en situation minoritaire ». *Communiqué*, Commissariat aux langues officielles, le 14 mars 2000.

[15] Richard Strusberg du ministère des Communications canadien à l'ACELF (1986).

[16] L'institut privé français *L'École chez-soi*, fondé en 1891 et qui est donc l'un des plus anciens établissements de FAD francophone, fait notamment état du stencil dans son historique « Formation à distance dans le BTP : un siècle d'expérience ». Gestetner a, par exemple, débuté la production de ses machines reproductrices en 1906.

[17] Selon Osborne, Brian S et Pike, Robert (1987). « From « a cornerstone of Canada's Social Structure » to « financial self-sufficiency »; the transformation of the Canadian postal service, 1852-1987 » dans *Canadian Journal of Communication*, vol. 13, no 1.

[18] Queen's utilisait alors au besoin la Gendarmerie royale pour livrer le matériel dans les régions non encore desservies par la poste (BTA, 1999).

[19] Gouvernement du Québec. *De la radio scolaire à la télévision éducative. 31 janvier 1963*.

[20] Mais on verra aussi l'utilisation de l'audiovisuel comme simple support, sans le soutien de réseaux de transmission. Par exemple, l'University of British Columbia fait état de la période, dans les années 1940, où elle louait des films, des disques et même des phonographes, pour 3$ par an. Elle louera aussi par la suite des ordinateurs, dont le Alwac II-E, introduit en 1956. Voir: Beninger (2010).

[21] Dont on peut regarder un épisode, avec Huguette Dussault, sur le site des archives de Radio-Canada.

[22] Le programme *Les coulisses de la science* traite du projet dans la vidéo *Tévec, un patrimoine à partager*.

[23] Gouvernement du Québec. *De la radio scolaire à la télévision éducative*. Op. cit.

[24] La Chaîne française de TVOntario verra pour sa part le jour en 1987.

[25] Dans *Communications Express*, bulletin de Communications Canada, avril 1990.

[26] Les ordinateurs TRS-80 de Tandy, Apple II et Commodore PET. Par exemple, le TRS-80 disposait de 4 Ko de mémoire vive et reposait sur le langage Basic. Son prix de détail suggéré était de 600$.

[27] Titre du *Rapport sur les télécommunications au Canada du ministère des Communications*, 1971.

[28] Jean Watters (ACELF, 1986) fait état de cette importance croissante de la FAD, en se référant à Börje Holmberg (1974). *Distance education : A short handbook*.

[29] Dans les années 1980 et 1990, Pierre Raphaël Pelletier était connu sous le nom de Pierre Pelletier. Les citations extraites de documents de cette période emploient cette appellation. Les contributions plus récentes, comme son entrevue de 2011, sont plutôt associées au prénom Pierre Raphaël.

[30] Comme le souligne l'historien Gratien Allaire dans l'article « Étudier en français - Les moteurs de la francophonie à l'échelle canadienne », *Le Devoir*, 13 mars 2004.

[31] Dans : *À propos de l'histoire de l'Université d'Ottawa*.

[32] Selon son *Tableau de bord*.

[33] Alors localisés à Cornwall, Pembroke et Hawkesbury.

[34] De la présentation de Denis Carrier, Vice-recteur, Enseignement et recherche, Université d'Ottawa, à l'ACELF (1986).

[35] Don McDonell a ainsi contribué au développement du tableau blanc SMART, qui a atteint le seuil du million d'exemplaires produit en 2008 (voir : « One millionth SMART Board™ rolls off production line. SMART hits milestone with world-leading Canadian product »).

[36] Selon REFAD, Bulletin *Connexion*, vol. 4, no 2, ce système reliait 32 sites en 1993.

[37] Le *Bulletin des Amériques* (vol. 5, no 2, juillet 1995) indiquait qu'en 1996, le RFOÉD permettrait la création de 26 sites interactifs à être utilisés par les collèges Boréal et des Grands Lacs, La Cité collégiale, le Collège universitaire de Hearst, l'Université de Sudbury, l'Université Saint-Paul, l'Université d'Ottawa, le Collège Glendon et l'Université Laurentienne.

[38] Créé à la suite de la crise de l'Hôpital Montfort, le CNFS est d'abord un partenariat entre cet hôpital et l'Université d'Ottawa, financé par Patrimoine canadien. Il s'étend à partir de 2002-2003 à d'autres institutions universitaires puis à des collèges. Il regroupe maintenant dix établissements d'enseignement postsecondaires, sous le nom de *Consortium national de formation en santé* (CNFS). De : *CNFS. À propos de nous – Historique*.

[39] La Faculté Saint-Jean est connue sous le nom de Campus Saint-Jean depuis le milieu des années 2000. L'un ou l'autre nom sera utilisé dans le document, selon la période à laquelle il fait référence.

[40] REFAD (1990), Bulletin *Connexion*, vol. 1, no 2.

[41] De sa page *Enseignement à distance à l'Université d'Ottawa*.
[42] Dans : *À propos de l'histoire de l'Université d'Ottawa*, op. cit.
[43] Robert Saucier est Conseiller en communication, recherche et planification à la (SOFAD). Il en fait l'historique dans Petit, Laurent (2007). « La formation à distance au secondaire au Québec . Des acquis et un avenir à organiser » . *Distances et savoirs*. Volume 5, no 4.
[44] REFAD (1990). Bulletin *Connexion*, vol. 1, no 2.
[45] REFAD (1991). Bulletin *Connexion*, vol. 2, no 3.
[46] REFAD (1998). Bulletin *Connexion*, vol. 9, no 4.
[47] SOFAD (1999). *La feuille volante*, no 22, février.
[48] Dont on peut visionner plusieurs épisodes sur YouTube.
[49] En 1986-87, Chromavision fait état de 38 000 étudiants inscrits au Ministère, comparativement à 21 000 à la TÉLUQ et quelque 1 500 aux universités Laval et d'Ottawa.
[50] Dans le Bulletin *Connexion* du printemps 1994 (vol. 5, no 2), il l'indique clairement : « le REFAD n'est pas en faveur de ce démantèlement ».
[51] Pierre Giguère et Jean-Simon Labrecque. (2011). « L'utilisation des cours en ligne », présentation à *l'Atelier SOFAD - Commissions scolaires*, 2 novembre.
[52] Terme créé par Minc et Nora en 1978, selon Lamy (1985).
[53] Ces pourcentages, comme ceux du graphique qui suit, sont des données de Statistique Canada reprises dans OCDE. (2008). *Le futur de l'économie Internet : profil statistique* et dans Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). Bien qu'elles n'incluent pas de données sur la télédistribution avant 1982, celle-ci est née dans les années 1950. Selon *L'Encyclopédie canadienne*, 4% des ménages y étaient abonnés en 1964. Après une forte croissance on estime que, vers 1975, 60% des foyers canadiens y souscrivaient.
[54] En 1991, le bulletin *Connexion* du REFAD (vol. 2, no 3), en parlant du réseau Mercure en Saskatchewan, qualifiait de foudroyant le développement du disque compact (CD-ROM). Il faisait état de 951 bases de données sur CD en 1991 versus 583 en 1989.
[55] Principalement entre 1880 et 1920, selon Osborne et Pike, op. cit.
[56] Qui a débuté dans les années 1960.
[57] L'audiographie permet particulièrement la transmission d'images fixes, la mise en commun d'écrans informatiques et l'annotation de ceux-ci.
[58] À partir de la décision 80-13 du CRTC, qui autorise le raccordement de ses propres équipements au réseau public. En 1992, ce sera l'introduction de la concurrence dans l'interurbain, qui accélérera les baisses de tarifs.
[59] Dans son historique, le CLIFAD (2007) est l'un de ceux qui font état du caractère expérimental et de la vocation limitée de l'organisme à ses débuts. Il écrit : « C'est l'Assemblée des gouverneurs de l'Université du Québec qui permet la fondation de la Télé-Université. Elle le fait d'abord sur une base expérimentale. Son but premier est de faciliter l'accès aux études universitaires aux populations des régions éloignées des grands centres, aux personnes avec des difficultés d'apprentissage ou à celles ne pouvant se rendre à l'université, notamment les personnes handicapées ».
[60] Données obtenues du registrariat de la TÉLUQ par Caroll-Ann Keating en février 2012.
[61] Van der Donckt, P. et Grégoire, R. *Rapport du groupe de travail sur la télé-université présenté à l'Assemblée des gouverneurs - Tome 1 : un projet de télé-université*. Sainte-Foy, Université du Québec, 17 mai 1972, cité dans Guillemet, 2003.
[62] Dans « Information ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 2, no 2, 1976.
[63] Bulletin *Connexion*, vol. 7, no 1, hiver 1996.
[64] Laboratoire d'informatique cognitive et environnements de formation.
[65] Keating, C.A. (2011) *Résultats du sondage « Êtes-vous un étudiant Web 2.0 ? » mené auprès des étudiantes et étudiants de la TÉLUQ*. TÉLUQ.
[66] « Information », *Revue des sciences de l'éducation*, op. cit.
[67] Télé-université, *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur les universités*, 7 juin 1978, cité dans Guillemet (2003).
[68] Selon *TÉLUQ en bref. Quelques chiffres*, en janvier 2012.
[69] « Information », *Revue des sciences de l'éducation*, op. cit.
[70] Comme l'annonce le vol. 4, no 1 du bulletin *Connexion* du REFAD, à l'automne 1992.
[71] Certains de ses cours, comme le cours de psychologie *L'Individu, son affectivité, sa sexualité*, paru en 1978, ont attiré des clientèles substantielles. Dans les années 1980, ses formations linguistiques et ses cours d'informatique font à leur tour l'objet de nombreuses inscriptions.
[72] De son site : *La TÉLUQ, première université à distance du Québec* en janvier 2012.
[73] Données du registrariat de la TÉLUQ à l'hiver 2012.
[74] Comme le soulignait Nathalie Griffon dans : REFAD (2001).
[75] Wångdahl, Agneta (1980). *Who are the correspondence students and what about their handicap of isolation.* University of Lund (Suède). Department of Education. Pedagogical reports no 1980-13.

[76] C'était le cas de six des sept cours inclus au *Répertoire de l'enseignement à distance en français (édition 2011-2012* du REFAD.
[77] Avant de se joindre à l Université Laurentienne, Gratien Allaire a été professeur à la Faculté Saint-Jean de 1976 à 1993. Il a aussi été Vice-président du REFAD en 1998-1999.
[78] Selon son *Rapport d'activités 2009-2010, « Flashback »… en français*.
[79] Titre d'une conférence de Jean Watters à l'ACELF (1986).
[80] Comme l'écrit aussi Donald J. McDonell : (traduction) : « les marchés minoritaires sont trop petits pour être auto-suffisants pour l'enseignement traditionnel et souvent trop petits pour permettre l'usage de processus industriels et d'économies d'échelles inhérentes, par exemple, à la livraison par correspondance ».
[81] Comme le déclare Jean-Guy Rioux lors de l'annonce de la fondation du REFAD : « Le Réseau fondé aujourd'hui confirme l'avant-gardisme des milieux francophones de l'éducation au Canada qui acceptent de collaborer ensemble, mettant ainsi à leur profit, dès maintenant, les technologies de l'an 2000 ». Dans le document commémoratif de l'ACELF : *Célébrons 60 ans d'engagement*.
[82] Avec la fondation, entre autres, du Réseau franco-ontarien d'éducation à distance (RFOED) en 1992, du Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD) au Québec en 1994 ou du Réseau Fransaskois d'Éducation et de Communication à Distance (1999).
[83] Dans son document commémoratif : *Célébrons 60 ans d'engagement,* op. cit.
[84] Selon la *Décision CRTC 85-34*.
[85] Dans la vidéo liée à son parcours que la Télé-université a mise en ligne.
[86] Qui était Conseillère en formation à distance à l'Université Laval et a été présidente du REFAD de 2001 à 2009.
[87] Expert-Conseil en communications, chercheur et chargé de projets pour le REFAD.
[88] Paul Ruest du Collège universitaire de Saint-Boniface dans ACELF (1986).
[89] Jean-Antoine Bour de la Faculté Saint-Jean dans ACELF (1986).
[90] Un changement officialisé par des lettres patentes supplémentaires le 14 mars 1991.
[91] En allocution d'ouverture du Colloque du REFAD (2011).
[92] Selon les entrevues effectuées par Roberts et Umbriaco (2007) : « C'est à partir de ce réseautage des francophones dans l'ACÉD, « facilité par Gérard Lafrenière et les services de Contact Nord », que le REFAD [...] « est parti » selon le bon mot d'un des répondants ». Parlant du REFAD et de l'ACED, ils écrivent : « En faisant un parallèle avec les débuts même de l'ACÉD qui a vu le jour suite à des rencontres américaines, les deux associations francophones ont émergées par la discussion des francos pendant et après les congrès de l'ACÉD ». Pour expliquer le besoin des francophones de mettre sur pied leur propre réseau, certains évoquent le concept des « deux solitudes », « C'est un effort toujours renouvelé car la réalité pancanadienne n'est jamais facile pour les francos ». L'autre en est une de repli ou de retrait : « les francophones parlent aux francophones et les anglophones aux anglophones, les plus ouverts s'intéressent les uns aux autres mais cela demeure marginal ».
[93] Dont le rapport avait été déposé en août 1985.
[94] Comme le disait Jean-Guy Vienneau de l'Université de Moncton à l'ACELF (1986).
[95] Pierre Pelletier dans REFAD (1989). Bulletin *Connexions*, vol 1, no 1.
[96] Jean Watters dans ACELF (1986).
[97] Pierre Pelletier et Donald McDonell dans ACELF (1986).
[98] Pierre Patry dans Audet (2007).
[99] REFAD (1990). Bulletin *Connexion,* vol. 1, no 3.
[100] Jean Watters dans ACELF (1986).
[101] Tel qu'évoqué dans le *Plan D'action Triennal 2000-2003*, cité dans REFAD (2002c).
[102] En 1998, le réseau soulignait le fait que ce qui était alors une « nouvelle technologie » avait permis dès ses premiers mois des échanges entre une soixantaine de personnes liées au REFAD.

## Chapitre 2.
## Vingt-cinq ans d'évolution : un bilan

« À l'aube du XXIe siècle » ou même du 3ème millénaire[103], comme on se plaisait à le répéter au début des années 1990, la formation à distance est, comme l'indique Jacquinot (1993), un thème à la mode. Elles s'est dotée de nombreux réseaux et a multiplié les collaborations, en enseignement comme en recherche, qui viennent enrichir l'expérience déjà solide et de plus en plus reconnue de ses établissements.

Cette mode est portée par les progrès des technologies, particulièrement des outils numériques. En 1989, 19,4% des Canadiens avaient un ordinateur à la maison[104]. Des organisations comme Le village électronique francophone commencent à offrir, par modem et ligne téléphonique, des services de courrier et de rencontres électroniques à travers le pays. Le World Wide Web, alors désigné sous le sigle W3, est développé en 1991. Il faudra cependant attendre 1996 pour que les raccordements à Internet atteignent 7% des foyers. La croissance est toutefois très rapide: « moins de 10 ans après le lancement commercial d'Internet, en 1993, 62 % des ménages canadiens déclaraient compter au moins un internaute régulier »[105].

Ces changements interpellent tout le milieu éducatif, mais particulièrement celui de la FAD, plus directement touché par l'évolution technologique. On s'interroge : dans quelle mesure et de quelle façon faut-il intégrer ces outils en apprentissage à distance? On s'inquiète notamment de la « fracture numérique » entre les groupes sociaux, de la rareté des contenus et programmes en français, des limites qu'imposent les capacités de transmission et des incompatibilités entre logiciels et équipements.

C'est dans ce contexte que commence l'évolution dont traite ce chapitre.

Il se fonde sur les larges consensus qui émanent des témoignages recueillis, supportés par la documentation. Soulignons toutefois qu'aucune des tendances évoquées ne saurait être unidirectionnelle ou universelle. Chacune inclut d'ailleurs à la fois des éléments de constance et de changement. Comme l'indiquent les profils d'établissements, la réalité de la FAD francophone canadienne est très diversifiée. Malgré des tendances partagées, son évolution l'est aussi.

Le chapitre classe les constats en trois groupes. Les premiers sont perçus comme des évolutions significatives, par exemple en matière de publics desservis, de diversification des modèles utilisés ou d'encadrement offert. Si les transformations semblent profondes, tout n'a pas changé. Nos observateurs relèvent aussi des éléments plus permanents, négatifs comme positifs, qui seront abordés dans la seconde section. La troisième résume certains apprentissages faits durant cette période. Bref, le chapitre cherche à répondre, au moins partiellement, à des questions comme : qu'est-ce qui a vraiment changé? Quelles constantes peut-on observer? Et qu'avons-nous appris?

### *Des transformations*

Les transformations évoquées ci-dessous abordent d'abord l'élargissement des publics et les diverses raisons qui le sous-tendent, puis l'évolution des modèles selon trois dimensions : apprentissage individuel ou collaboratif, synchrone ou asynchrone, sur support imprimé ou plus multimédia. On examine ensuite un passage présumé du techno-enthousiasme à la techno-pédagogie et les différents aspects qu'il peut couvrir. Le quatrième axe traite des progrès de la formation à distance en tant que discipline. Des préoccupations dont la prévalence semble avoir diminué sont ensuite examinées.

#### L'élargissement des publics

Une tendance lourde de l'évolution des dernières décennies est l'accroissement des inscriptions en FAD.

Bien que les données et études consultées confirment toutes globalement cette augmentation, il est difficile de la quantifier précisément. Même Robert Saucier, qui compile depuis quinze ans des statistiques détaillées qui permettent d'en suivre l'évolution au Québec, déplore le fait qu'elles sont encore trop souvent incomplètes[106]. Par exemple, dans les institutions bimodales qui n'ont pas centralisé

l'administration de la FAD, les inscriptions à distance peuvent être extrêmement difficiles à chiffrer et le deviennent davantage avec la multiplication des formations qui sont en partie hybrides. De plus, lorsque les données existent, elles sont fréquemment calculées sur des bases différentes[107]. On ne peut donc faire que des approximations et estimer des tendances.

Certaines sources nous permettent cependant d'évaluer l'ampleur de la croissance. Les données sur le Québec que Saucier (2011) recueille pour le CLIFAD indiquent qu'en quinze ans, soit entre 1995-1996 et 2009-2010, les inscriptions compilées ont augmenté de 148%, pour atteindre près de 150 000 inscrits dans les établissements inclus. Pour sa part, Statistique Canada (2009) conclut, en ce qui a trait à l'ensemble des adultes canadiens, qu'en 2008 : « près du quart des participants à un programme d'études suivaient celui-ci à distance ». En 1996, le même organisme (Bernier) indiquait que 7 % des adultes participant à de la formation continue avaient utilisé la FAD. Dans son *État de l'apprentissage virtuel au Canada,* le Conseil canadien sur l'apprentissage (2009) souligne également cette tendance à la hausse. Il rapporte un estimé de l'Université virtuelle canadienne établissant à 10% par année la croissance des inscriptions depuis sa création en 2000. Du côté anglophone, il indique par exemple qu'Athabasca, université dédiée à la FAD, a multiplié par deux ses inscriptions entre 2002 et 2008, « passant à 32 000 étudiants ».

On peut donc estimer grossièrement que depuis la fin des années 1980, les inscriptions en FAD ont vraisemblablement au moins doublé ou même, si l'on se fie à Statistique Canada (2009), plus que triplé depuis des études comme celle de Chromavision. Celle-ci, en 1986-87, pour douze établissements d'enseignement francophones ou bilingues offrant de la FAD en français, totalisait environ 71 000 inscriptions[108] à travers le pays, dont près de 69 000[109] au Québec.

Il faut noter qu'il y a toutefois eu des stagnations et des décroissances. Les données de Saucier montrent, par exemple, à l'intérieur des établissements des trois ordres, des reculs ponctuels certaines années ou des stabilisations. Mais la tendance générale est à la croissance. Examinons certains des facteurs qui ont pu y contribuer.

### La popularité de l'apprentissage en ligne

L'engouement pour l'apprentissage par Internet semble être l'un des facteurs de cet accroissement. Hirshhorn, (2004) fait état par exemple « d'un intérêt considérable de la part des Canadiens à l'égard des études en ligne » citant, entre autres, un sondage réalisé par Ipsos-Reid en 2002 où 59 % des répondants déclaraient qu'ils prendraient vraisemblablement des cours en ligne dans l'avenir.

Des données américaines témoignent de ce possible impact. En éducation supérieure, le pourcentage de ceux qui étudient par Internet est passé en cinq ans de 13,6 % à 29,3 %. En 2009, ils étaient près de 5,6 millions à être inscrits à au moins un cours en ligne, une augmentation annuelle de plus de 21 %[110]. Internet ouvre en effet des opportunités et permet par exemple à des programmes ou à des institutions de viser de nouvelles clientèles, hors territoire ou internationales.

On peut aussi penser, comme certains l'indiquent, que l'enthousiasme lié à l'introduction du « e-Learning » a changé les perceptions globales sur l'apprentissage à distance et donc influé sur sa portée, quelles que soient la ou les technologies qui le soutiennent.

### Un rajeunissement des inscrits

De façon générale, les publics de la FAD rajeunissent.

En 1999, le Bureau des technologies d'apprentissage (BTA) indiquait déjà, en se basant sur des données de Wallace[111], confirmées par d'autres établissements, « que l'âge moyen des étudiants inscrits en formation à distance a baissé au cours des dernières années ». La tendance semble la même aux États-Unis, où le pourcentage d'étudiants en FAD de plus de 30 ans au premier cycle diminue entre 1999-2000 et 2007-2008, à 23% et où celui des 23 ans ou moins atteint presque 60%[112].

En plus de l'attrait d'Internet chez les jeunes, ce rajeunissement paraît lié à une combinaison de facteurs. Ils incluent :

***Une réorientation du secteur***
Le phénomène semble rattaché à une réorientation de la FAD. En 1986, Jean Watters écrivait que « « Au Canada, la formation à distance s'adresse surtout aux adultes ». Les cours relèvent d'ailleurs souvent de l'éducation permanente. Certains souhaitent qu'elle demeure dans ce créneau : « pour les étudiants jeunes et donc mobiles, l'éducation à distance ne devrait pas devenir le mode normal d'enseignement »[113], disait-on. Il en reste certaines règles, semble-t-il, comme celle qui limite l'accès des jeunes à la FAD au secondaire au Québec, signalée dans le profil de la SOFAD.

Mais, depuis, la FAD refuse généralement de se restreindre à la formation des adultes, à l'éducation populaire et au perfectionnement professionnel, auxquels elle est associée depuis ses débuts, et s'étend à la formation initiale et diplômante. « La formation à distance, si elle a nécessairement sa place en formation continue, ne s'y limite pas » écrit le CLIFAD en 1998.

En fait, au-delà du Web, la diversification des supports, entre autres l'ajout de moyens d'enseignement synchrones, semble avoir contribué à cette réorientation. C'est à tout le moins ce qu'évoquaient Dyane Adams et Denis Carrier dans Le Scouarnec (1995), soulignant le fait que les technologies mises en place par le RFOÉD permettent d'intégrer l'EAD aux programmes réguliers et donc d'en étendre la portée.

***Une extension au secondaire et au collégial***
La FAD croît au secondaire. En 2003-2004 : « 36 % des écoles secondaires comptent des élèves prenant part à des cours en ligne » (Statistique Canada, 2009b). La FAD est maintenant utilisée à ces niveaux dans les treize provinces et territoires (Barbour, 2010). Au Québec, les inscriptions en FAD à ce palier ont augmenté de 382 % depuis 1995-96 (Saucier, 2011). Hubert Lalande, Directeur du service de production multimédia au Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP), le confirme : elle évolue vers les plus jeunes « le secondaire et même l'élémentaire »[114]. En Ontario, à ce palier, il évoque une « croissance phénoménale » des inscrits, de 40% par an. Aux États-Unis, le U.S. Department of Education estimait à 328 000 les inscriptions en FAD au primaire et au secondaire en 2002-2003[115] dans les districts scolaires et à 1 816 400 en 2009-2010[116]. 4% de celles-ci relevaient du primaire et 74% des dernières années du secondaire. Elle était aussi utilisée par plus de 40% des quelque 1,1 million de jeunes Américains qui étaient formés à la maison en 2003[117]. De même, la progression semble importante au collégial, où la clientèle a cru de 64% sur 15 ans au Québec (Saucier, 2011) et où elle comprend aussi une proportion croissante d'étudiants dits « traditionnels ».

***Des établissements bimodaux***
Ce rajeunissement peut aussi être rattaché à l'offre de FAD à la clientèle moins âgée d'établissements devenus bimodaux. Le BTA (1999) le constatait : « de plus en plus d'étudiants inscrits à des programmes dans des établissements réguliers s'inscrivent à des cours offerts à distance en complément de ces programmes », comme le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003) quelques années plus tard. Ce dernier écrit par exemple que : « à l'Université de Montréal, comme à l'Université Laval, l'effectif étudiant est majoritairement composé d'étudiantes et d'étudiants inscrits, en même temps, à des cours en présence sur le campus ». Or, l'Université Laval, à elle seule, a presque quadruplé sa clientèle en quinze ans.

Toutefois, malgré ce rajeunissement, la FAD demeure utilisée surtout par les plus de 25 ans (StatCan, 2009). En fait, encore en 2008 : « deux fois plus de Canadiens âgés de 25 à 64 ans que de Canadiens de 18 à 24 ans faisaient des études à distance » (StatCan, 2009d).

***Une augmentation de l'offre***
L'augmentation de l'offre contribue aussi à la croissance générale des inscrits. Le *Répertoire de l'enseignement à distance en français,* que le REFAD publie depuis 1989, en témoigne. Il comptait alors entre 1 500 et 2 000 cours offerts par quelque 35 organisations. Il en comprend maintenant plus de 2 500, de plus de 50 établissements.

Par exemple, Contact Nord, qui offre des cours dans les deux langues, soulignait en 2010[118] que, pour la première fois, il rendait plus de 1 000 cours disponibles. Il liait cette offre au total d'inscriptions, qui dépassaient pour une première année les 20 000. En fait, il offrait alors 1 306 cours collégiaux, universitaires et en littératie à distance à 23 219 étudiants dans ses 94 centres locaux. Il a connu une augmentation de clientèle de 35% en 2009 et de 50% en 2010.

Les domaines couverts par l'apprentissage à distance se sont aussi élargis. Au départ, on considère souvent, comme Jean-Guy Vienneau de l'Université de Moncton, que c'est une « formule privilégiée pour dispenser des cours et des programmes répondant aux besoins des enseignantes et des enseignants » (ACELF, 1986). Raymond Guy, Concepteur pédagogique au Collège Boréal, le souligne aussi, la FAD sert alors « l'avancement d'enseignants cherchant une qualification supplémentaire ou des cours facultatifs pour compléter un diplôme ».

Par ailleurs, l'éducation à distance se prête bien à l'enseignement des langues. En 1986, treize universités canadiennes enseignent onze langues à distance avec un effectif de plus de 21,000 élèves et plus de 80 cours (Chromavision, 1987). La formation linguistique est naturellement aussi – dans le cadre d'établissements reposant sur le développement de la francophonie – un élément central de la FAD en français. Il semble en effet prioritaire, entre autres pour le Regroupement des universités de la francophonie hors-Québec[119]. d'améliorer la maîtrise de la langue chez les francophones, de même que l'enseignement du français aux non-francophones. La TÉLUQ offre d'ailleurs, depuis 1978, le cours *Français pour tous, français pour tout*. Plusieurs suivront. Par exemple, à partir de 1990, l'Université Sainte-Anne diffuse une formation audiovisuelle de français langue seconde. De son côté, le ministère de l'Éducation du Québec introduit le cours *Du français sans fautes*, dont le REFAD soutient la diffusion à travers le pays. Il aura une portée considérable, avec plus de 90 000 inscrits *en* 1990-91 (CLIFAD, 1998). Un cours comme *La Francisation en ligne*, diffusé par le Cégep@distance depuis 2008, forme pour sa part des milliers de candidats à l'immigration.

Mais, dans le passé, comme l'indique le CLIFAD (1998), certains persistaient « à propager l'idée que la formation à distance ne peut tout au plus que diffuser des informations théoriques, qu'elle est incapable de faire partager des valeurs, de faire intégrer des attitudes, de développer des habiletés pratiques ». Il cite, par exemple, le projet de politique sur la formation continue « qui mentionne à propos de la formation à distance que ce mode de formation est présentement mieux adapté à la formation générale et peut difficilement être utilisé à grande échelle en formation professionnelle et technique puisque l'approche par compétence est une formule qui intègre l'acquisition de la formation pratique et de connaissances liées au métier ». L'absence d'interactions est vue comme un obstacle au développement des savoir-être et les limites imposées aux possibilités de laboratoires et de manipulations du monde réel à distance semblent restreindre son utilisation pour l'apprentissage des savoir-faire.

Pourtant, dès les années 1980, on envisage, comme Jean-Antoine Bour de la Faculté Saint-Jean, d'étendre la FAD à d'autres domaines, comme les arts et les sciences[120], à l'exemple de ce que la TÉLUQ avait déjà entrepris. Rapidement, les sciences humaines comme les programmes scientifiques et techniques s'y développent. Ils se multiplient en gestion, mais aussi en santé, particulièrement vers la fin des années 1990, grâce au soutien du Consortium national de formation en santé (CNFS), fondé en 1998. En 1999, le BTA, en citant les données de 1992 de Sauvé[121], souligne que déjà, dans les 26 universités présentées, « des cours sont offerts à distance dans à peu près toutes les disciplines ». Le profil que Faille (1999) produit pour le REFAD indique pour sa part que, dans les établissements francophones en 1998-1999, le nombre de cours offerts demeure plus élevé en sciences humaines et sociales (399), particulièrement en éducation (100). Toutefois, les sciences naturelles et le génie (230), plus spécialement l'informatique (60), occupent une place importante.

La FAD est en effet devenue aussi un lieu privilégié d'initiation aux technologies par les technologies. L'évolution de la société industrielle à la société de l'information nécessite de nouvelles compétences. Plusieurs cours et programmes, à l'instar de celui de Webmestre (1998), donné conjointement par le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB), la Cité collégiale et l'USB, ou de ceux qu'offrait l'École de technologie de l'information (1996-2005), ont donc été créés pour les développer.

Enfin, si la FAD s'est étendue aux paliers collégiaux et secondaires, tel qu'évoqué plus avant, elle s'est aussi élargie aux cycles supérieurs. Comme l'écrit Jean Loisier, « pour les étudiants de 2d et 3ème cycles, isolés « en régions », engagés dans une carrière et/ou responsables de jeunes familles, l'enseignement à distance par les TICs offrait une nette amélioration par rapport à « l'enseignement par correspondance ». L'autonomie de cette clientèle la rendait aussi particulièrement susceptible de s'intéresser à des formules laissant plus de place à l'autoapprentissage.

En matière d'offre, on ne peut donc plus, comme en 1987 (Chromavision), parler de « la pauvreté actuelle de l'inventaire des programmes et des cours d'enseignement à distance ». De plus, le développement se poursuit, maintenant sans grandes contraintes liées aux niveaux et domaines touchés.

Il semble donc qu'en matière de public rejoint par la FAD, il y a eu évolution d'une clientèle d'adultes qui ne pouvaient se rendre sur campus vers un public plus divers ne souhaitant pas, pour une large part, se déplacer ou le faire au moment choisi par une institution. De formations alors perçues comme essentiellement « palliatives ou complémentaires » (D. Lamontagne), de « service alternatif, en marge des programmes d'études réguliers » (D. Adams et D.Carrier dans Le Scouarnec, 1995), de véhicule pour réparer certaines lacunes du système éducatif à une étape particulière de son développement et dont l'utilité serait appelée à diminuer avec l'extension du réseau d'enseignement (Ljoså, 1991), la FAD progresse pour devenir une option d'apprentissage parmi d'autres.

### Profils. La création de nouveaux établissements

L'augmentation de l'offre et la croissance des clientèles est aussi liée à la création de nouveaux organismes dédiés à la FAD, comme le Collège de l'Acadie (1988), maintenant joint à l'Université Sainte-Anne, ou le Cégep@distance (1991). Ils se sont ajoutés aux premières organisations unimodales qu'ont été l'Office des cours par correspondance du Québec et la TÉLUQ. En fait, les établissements collégiaux francophones se multiplient hors-Québec et plusieurs, comme la Cité collégiale (1989), le Collège Éducacentre (1992) ou le Collège Boréal (1995), ci-dessous, font dès le départ une large place à la FAD.

## *Le Collège Boréal*

Le Collège Boréal, seul collège communautaire francophone du Nord de l'Ontario, a ouvert ses portes en 1995. Sa création, comme celles de la Cité collégiale à Ottawa en 1989 et du Collège des Grands Lacs (1995-2002)[122], faisait partie des efforts du gouvernement ontarien pour rendre la formation collégiale en français beaucoup plus accessible, et ainsi mieux satisfaire les exigences constitutionnelles[123].

Le collège compte sept campus soit, dans le Nord, en plus de son campus principal de Sudbury, ceux de Hearst, Kapuskasing, New Liskeard, Nipissing et Timmins et, dans le Centre-Sud-Ouest, qu'il dessert depuis 2002, celui de Toronto. Il offre aussi de la vidéoconférence dans treize centres et a accès aux 112 points de service de Contact Nord/reseauelearning.ca[124]. En 2009, sa clientèle comptait « 2,000 étudiants à temps plein, 4,800 en éducation permanente et 500 en apprentissage et métiers »[125].

Figure 8: Les campus et points de service du Collège Boréal illustrés dans son *Rapport annuel 2010-2011*

### Un collège bimodal

Dès le départ, le Collège Boréal se voulait bimodal ou hybride, avec des programmes en face à face et à distance, reposant alors surtout sur l'utilisation de la vidéoconférence, de l'audioconférence et de l'audiographie.

Loisier et Marchand (2003) le citent d'ailleurs comme exemple de « véritable enseignement bimodal », décrivant un modèle fondé sur des groupes-classes « constitués d'apprenants à la fois en classe avec l'enseignant et à distance par vidéoconférence. Pour la durée d'un cours, le site où se trouve l'enseignant

et les autres sites constituent une classe virtuelle mais synchrone puisque tous les apprenants sont co-présents à distance ». Il diffuse alors « plus de 85 cours grâce à son réseau interne de vidéoconférence et d'audioconférence » et « dix programmes complets à distance » (MEQ, 2003) sur la trentaine de programmes offerts[126].

En plus des cours par vidéoconférence, il propose maintenant des formations autodirigées et de nombreux cours entièrement en ligne. Le *Répertoire de l'enseignement à distance en français (édition 2011-2012)* du REFAD y relevait quelque 75 cours sur le Web, notamment en langues et en technologie. Les outils d'Internet y sont aussi couramment utilisés pour l'encadrement des stages de ses étudiants, qui sont répartis sur un vaste territoire.

**Un modèle de transformation pédagogique**

Raymond Guy, qui œuvre au collège depuis ses débuts, fait état des défis qu'a présentés la mise en place de l'établissement. Il souligne par ailleurs les apports de son Président fondateur, Jean Watters, à la transformation culturelle et technologique de l'enseignement collégial, notamment le travail fait avec le syndicat pour développer des ententes locales qui donnent la flexibilité d'explorer les nouveaux moyens de formation.

C'est aussi sous Jean Watters, en 1997, que le Collège lance l'un des premiers projets de bloc-notes *ThinkPad*. Il le considère comme « un des moyens que le Collège compte mettre en œuvre afin de transformer son approche pédagogique, s'éloignant graduellement des méthodes traditionnelles d'enseignement »[127]. Avec des mesures comme les classes modèles, l'entrée continue, la formation d'experts internes par les réseaux[128], il s'inscrit, comme l'écrit Raymond Guy, dans un « modèle de transformation pédagogique soutenu par un appui au personnel et aux apprenants ». Un modèle qui supporte l'évolution progressive d'une technologie à l'autre et mène « au développement de meilleures pratiques en audio, vidéo et en ligne ». L'organisation a en effet constaté certaines limites liées à l'utilisation de la vidéo et de l'audioconférence portant « surtout sur l'approche pédagogique, sur l'andragogie et la communication en groupe ». L'ordinateur portatif et l'accès qu'il permet à Internet sont perçus comme un moyen d'améliorer la situation[129].

Poursuivant en ce sens, le Collège met en place, au début des années 2000, une équipe interdisciplinaire pour la formation en ligne, BORÉ@L.ÉDU. Elle est mandatée pour « former le personnel, effectuer de la conception pédagogique, développer des cours et développer une plate-forme maison de formation en ligne complémentaire aux outils de l'audio et la vidéoconférence tout en appuyant les apprenants », comme l'écrit Raymond Guy. Les premiers cours et programmes sur la plateforme BORÉ@L.ÉDU sont livrés en 2003[130]. Par la suite, le Collège adopte Angel, le logiciel commercial supporté par OntarioLearn, le réseau de collèges communautaires anglophones de la province. Il le fait adapter pour le rendre bilingue. L'appui au personnel en FAD est restructuré. Il relève maintenant de deux centres, l'un s'occupant davantage de pratiques pédagogiques, l'autre de soutien technique.

**Un développement en réseau**

Dès ses origines, le Collège a bénéficié de l'apport de réseaux notamment, comme l'indique Gratien Allaire, de celui du *Réseau franco-ontarien d'enseignement à distance* (RFOED)[131]. Axé sur l'utilisation de la téléconférence par vidéo interactive en temps réel, le RFOED a aidé à la mise en place des équipements et infrastructures nécessaires au collège.

Le collège est un collaborateur de longue date de Contact Nord. Il a ainsi pu faire des achats de groupe et partager des centres d'accès et du matériel, par exemple, comme le soulignait Suzanne Huot[132], combiner sa plate-forme avec le système d'audioconférence de Contact Nord pour offrir, entre autres, des cours de langues.

Il fait partie des collèges qui se sont joints, en 2002- 2003, au Consortium national de formation en santé (CNFS). Il est aussi actif dans les regroupements nationaux spécialisés en FAD que sont le REFAD et le RCIÉ. Raymond Guy a d'ailleurs été le premier Président du Réseau Canadien pour l'Innovation en Éducation (RCIÉ), qui a succédé à l'ACED en 2007.

Le Collège a également développé de nombreux partenariats et ententes de collaborations avec d'autres établissements postsecondaires, en Ontario et à l'extérieur de la province.

## *Le collège Éducacentre*

Le Collège Éducacentre, créé officiellement en 1992, est plus qu'un collège. Il offre en fait une gamme diversifiée de services éducatifs à la population francophone de la Colombie-Britannique depuis plus de 30 ans[133].

**De l'alphabétisation à la formation collégiale**

D'abord volet éducatif des services offerts par le Centre culturel francophone de Vancouver, il met en place à partir de 1990, un premier centre d'alphabétisation pour les résidents de langue française, le Centre Alpha[134]. Dans les années 2000, il investit dans le développement de formations collégiales et la reconnaissance par le gouvernement de son statut de collège communautaire francophone.

Il propose toujours des programmes et services en alphabétisation et en formation de base, de la formation continue de même que des formations sur mesure. Mais il a aussi élaboré plusieurs programmes de niveau collégial, tous offerts à distance, en administration, éducation, langues et communication, santé ainsi que tourisme et hôtellerie. En 2008-2009, 52% de ses 1 295 inscrits relevaient de la formation continue, 30% de la formation sur mesure et 15% de la formation collégiale, ces derniers étant alors en augmentation de 30%.

**Le développement d'un campus virtuel**

Le collège dispose de trois campus physiques (Vancouver, Victoria et Prince George) et d'un campus virtuel. Vancouver est son campus principal et son siège social, où travaillent quelque 25 employés[135]. En 2008-2009, il regroupait 41% de ses étudiants, Mais son campus virtuel constituait déjà 35% de ses inscriptions[136].

Le développement du campus virtuel s'est réalisé en trois phases. Mis en œuvre à partir de l'été 2004, il fait l'objet d'une entente de partenariat avec la Société pour l'apprentissage à vie (SAVIE) en 2005[137] et d'associations avec divers autres établissements en Colombie-Britannique, en Saskatchewan, au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest pour la livraison des cours. En 2006-2008, le collège met l'accent sur le développement de contenus à intégrer à la plateforme sécurisée qui a été implantée. La troisième phase privilégie la formation des tuteurs et la promotion.

Le campus virtuel comprend, en plus de l'environnement d'apprentissage, des environnements de conception et d'encadrement. Reposant d'abord sur la plateforme personn@lisa, il utilise maintenant Moodle. Le collège emploie aussi Elluminate pour la vidéoconférence.

**Un de ses créneaux : la francisation**

La situation du Collège Éducacentre et de la francophonie en Colombie-Britannique illustre bien un phénomène qui a transformé la clientèle et les services éducatifs hors Québec : la montée du bilinguisme et des besoins de formation en français langue seconde.

Dans la province, le taux de bilinguisme est passé, entre 1996 et 2006, de 5,7 à 6,6% chez les anglophones et de 4,3 à 4,5% chez les allophones[138]. Ces pourcentages sont relativement faibles, particulièrement si on les compare aux taux de bilinguisme des Franco-Colombiens (de 86,6 à 89,4%). La loi des nombres fait cependant qu'il y a maintenant quatre fois plus de non-francophones parlant français (242 000) que de résidents de langue maternelle française (59 000). Ces non-francophones constituent donc une clientèle substantielle pour les établissements de formation en français.

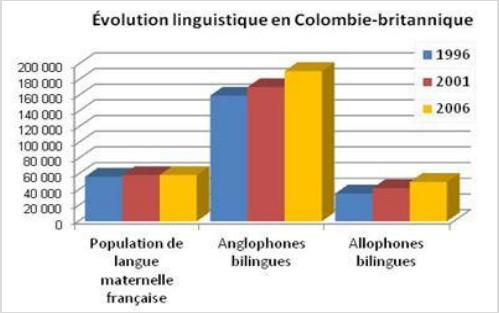



Figure 9: Évolution du bilinguisme en Colombie-Britannique 1996-2006

Éducacentre a donc fait de la francisation l'un de ses créneaux. Ses cours et ses programmes de français langue seconde sont d'ailleurs offerts à distance. Elle propose ainsi, au collégial, un Certificat de perfectionnement de la langue française et, en formation continue, divers cours et programmes. Ils comprennent notamment French for Parents, Soignez vos patients en français et À votre service!, un programme soutenant l'offre de services en français dans l'industrie touristique.

**Des programmes offerts en partenariat**

C'est en collaboration avec la Cité collégiale de l'Ontario qu'Éducacentre donne, à partir de janvier 2004, son premier certificat d'études collégiales à distance, celui de Préposé(e) aux services de soutien personnels. Éducacentre met d'ailleurs l'accent sur une approche de partenariats interprovinciaux pour l'offre de cours et y voit une façon d'innover. Par exemple, le collège a aussi un partenariat avec le Collège Mérici, l'Association franco-yukonnaise, le Campus St-Jean et le Collège des Territoires du Nord-Ouest pour l'adaptation d'un programme de Tourisme d'aventure et Écotourisme[139.]

De tels partenariats posent toutefois le défi de la reconnaissance des formations d'une province à l'autre. Le collège souligne entre autres l'effort concerté qu'a nécessité en 2005 la reconnaissance du Programme d'éducation de la petite enfance[140], qu'il offre en collaboration avec le Collège Universitaire de Saint-Boniface depuis l'hiver 2006.

## *La Cité Collégiale*

*La Cité collégiale* est le premier collège communautaire exclusivement de langue française créé en Ontario, en 1989. Elle ouvrait ses portes à Ottawa, en 1990-91, à plus de 5 000 étudiants, une majorité fréquentant ses programmes d'apprentissage ou ses activités d'éducation permanente et de développement professionnel. En 2009-2010, ils étaient 10 000 inscrits, dont plus de 4 000 à temps plein, suivant ses quelque 90 programmes, encadrés par 213 enseignants[141]. Le collège dispose maintenant de campus à Ottawa, Pembroke, Orléans et Hawkesbury[142] et offre certaines formations à Toronto.

**Vingt ans de formation à distance**

Déjà, en 1991-92, la Cité collégiale offrait en partenariat le programme Éducation des petits, à distance, par correspondance et audioconférences, en utilisant les installations de téléconférence de Contact Nord (REFAD, 1992).

En 2002, on relevait (Marchand et autres) au collège vingt cours sur le Web, dont dix cours relatifs au programme de Webmestre à distance, développé en collaboration avec le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) et mis en ligne en 1999. Ces vingt cours représentaient alors 8% de l'ensemble de ses formations.

Son *Guide des cours 2011-2012 du Centre de formation continue* dresse aujourd'hui une liste de 68 cours à distance dans sept programmes.

**L'autisme, un programme singulier**

Ces programmes incluent par exemple, outre ceux de Webmestre et d'Éducation en services à l'enfance, un programme en Autisme et sciences du comportement, offert depuis 2006. Ce programme d'un an, à temps plein ou à temps partiel, en salle de classe ou à distance, est singulier à au moins deux égards.

D'une part, il vise un public très spécifique. Comme le soulignaient Chantal Thiboutot et Nicole Lacelle (REFAD, 2007), sa clientèle, composée d'intervenants et de proches des victimes d'autisme, est peu portée sur les technologies et beaucoup plus préoccupée par la dimension humaine de la relation d'aide. Mais, malgré cela : « il a été possible d'atteindre une clientèle qui n'était pas perçue, au départ, comme une clientèle susceptible d'être vraiment intéressée par la formation à distance ».

D'autre part, le programme a la particularité d'avoir été conçu en partenariat avec quatre collèges anglophones. Comme elles l'expliquaient aussi, il a « été développé conjointement par les 5 collèges, jusqu'à l'étape des plans de cours. ». La démarche a donc débuté dans les deux langues, « puis il y a eu un développement parallèle à partir des gabarits et des plans de cours, semblables au départ » de programmes en anglais et en français.

**Vers une cité virtuelle**

La Cité virtuelle de son Centre de formation continue est le point d'entrée de son enseignement en ligne, qui vise principalement le perfectionnement professionnel d'une clientèle adulte qui doit concilier vie familiale et vie professionnelle.

Chaque cours à distance dispose d'un site dans la plateforme Blackboard (auparavant WebCT) du collège, dont les forums et le courriel sont utilisés, entre autres, pour les communications avec les tuteurs et les pairs. Le recours au même environnement pour les formations en classe et en ligne permet « de garder une certaine uniformité dans la présentation des cours et des ressources qui y sont associées »[143] et de faciliter ainsi l'adaptation des étudiants. Les cours peuvent aussi utiliser la webdiffusion, synchrone ou asynchrone, supportée par la plateforme Elluminate[144].

La Cité virtuelle fait notamment partie des projets que le Collège a mis de l'avant dans le cadre du *Plan Ontario ouvert sur le monde* afin de contribuer à atteindre la cible de 70% de la population active détenant une formation postsecondaire. Le *Plan stratégique 2008-2013* indique d'ailleurs la volonté du collège de se doter d'une stratégie corporative de formation à distance.

## La diversification des modèles

À la fin des années 1980, le modèle traditionnel des cours par correspondance demeure la forme privilégiée de FAD. Par exemple, en 1987 (Chromavision) conclut que : « globalement 85% de l'enseignement à distance se fait par correspondance » et, en 1993, les documents imprimés demeurent la forme la plus courante (70%) de formation à distance des adultes (Bernier, 1996).

Toutefois, l'éventail de médias et de supports disponibles augmente, comme le constatait Bates en 1982[145]. et les combinaisons possibles d'outils utilisés pour offrir de l'enseignement à distance en français se multiplient aussi. En 1986 (ACELF), Jean Watters énumère par exemple : « la correspondance, l'audiocassette, la vidéocassette, la télévision, la radio, le téléphone, l'ordinateur, le tableau électronique et les satellites».

Parmi eux, ce qui suscite alors surtout l'intérêt, particulièrement hors Québec et chez les principaux initiateurs du REFAD, ce sont les possibilités des technologies synchrones, principalement l'audioconférence et l'audiographie, mais aussi les promesses de la vidéoconférence. Il devient possible d'apprendre – et de travailler –, en groupe à distance, en temps réel et en s'appuyant sur d'autres médias que l'écrit. La téléconférence est même qualifiée, par des auteurs comme Garrison (1989), de changement de paradigme.

Des changements significatifs sont donc enclenchés. Ils semblent bien correspondre, tel qu'évoqué au premier chapitre, à une troisième transformation ou génération de la FAD, bien distincte des auto-apprentissages à distance d'abord strictement par l'imprimé de la première moitié du XXe siècle, puis de ceux qu'ont supportés la radio et la télévision vers le milieu du siècle. Mais il est difficile de les définir par un support ou une technologie clairement dominante. La dernière moitié du siècle semble surtout marquée par une diversification des modèles et des supports employés pour former à distance, pouvant combiner des moyens synchrones et asynchrones, écrits et audiovisuels ainsi que des apprentissages individuels et de groupe. Très rapidement, une autre mutation s'est toutefois enclenchée, celle du Web, qui a déjà profondément bouleversé les pratiques.

On a donc pu constater durant cette période non seulement une diversification des approches utilisées en FAD mais aussi une grande pluralité des cheminements qui ont amené les institutions à s'intéresser à celle-ci ou à y privilégier un ou des modèles en particulier. Mais au-delà de cette multiplication des modèles et des parcours, peut-on conclure à une transformation claire des approches ? Peut-on, par exemple, faire l'hypothèse d'une évolution vers un apprentissage largement collaboratif ? Constater une utilisation beaucoup plus répandue des modèles synchrones? Conclure à l'avènement des systèmes multimédias ? Ce sont les axes d'évolution que cette section entend examiner. Malgré une très grande variété, des tendances se dessinent.

### Des possibilités de collaboration

En regard de la collaboration, nous avions fait l'hypothèse, à partir de discours courants dans les années 1980, d'une progression vers un « apprentissage souvent – et parfois essentiellement – collaboratif ».

Il y a vingt-cinq ans, les praticiens de la FAD étaient en effet à la fois conscients et préoccupés du besoin d'interaction de leurs étudiants. Par exemple, à l'ACELF, Michel Umbriaco soulignait les résultats d'évaluation qui « tendent à démontrer qu'une majorité d'étudiants ont besoin de ce contact humain ». Une partie des apprenants, qu'il estimait à environ 30% ne pouvant même réussir « une quelconque activité éducative sans des contacts humains répétés ». Toutefois, les moyens de communication permettant l'interaction, particulièrement entre étudiants, étaient alors limités. Certains cours à distance prévoyaient donc des rencontres de groupe. Mais celles-ci cadraient difficilement dans une approche de formation visant la flexibilité.

L'audioconférence, les forums de discussion, le courriel, la vidéoconférence et les réseaux sociaux sont toutefois venus tour à tour multiplier les possibilités d'interaction et alimenter les débats sur la place de la collaboration entre pairs dans l'apprentissage, particulièrement en regard de perspectives constructivistes ou socioconstructivistes. Les forums de discussion en particulier, introduits en FAD il y a maintenant plus de vingt ans, sont devenus courants dans les formations asynchrones. À l'échelle des établissements, les réseaux sociaux comme Twitter et Facebook sont maintenant des outils d'information répandus. Les formations synchrones en groupe demeurent courantes, particulièrement dans les institutions regroupant plusieurs campus.

Les progrès sont donc importants. La FAD n'est clairement plus synonyme d'apprentissage autonome, comme elle l'était souvent auparavant, ou associée davantage aux « étudiants de type introverti » [146], comme on l'évoquait en 1987. Maintenant, écrit Michel Richer, Chargé d'encadrement à la TÉLUQ et Chargé de projet pour le REFAD : « Il y a une forme de rapprochement, souvent très sentie, même dans des situations d'éloignement physique. [...] Les frontières tombent, la distance s'amenuise jusqu'à n'être plus perçue ». « Effectuer des travaux collaboratifs en groupe est devenu parfaitement naturel pour les apprenants, avec ou sans le support et la volonté des enseignants », croit Pierre-Julien Guay, Coordonnateur de La Vitrine Technologie-Éducation. Parallèlement, les formateurs ont mieux compris l'apprentissage, « particulièrement le socio-apprentissage » et ont eux-mêmes appris à collaborer à distance.

Puisque les approches collaboratives sont maintenant possibles à distance, elles sont nécessairement plus courantes. Le « primat accordé par les organismes de formation à distance à l'individualisation de l'apprentissage » (CLIFAD, 1998) fait moins partie du discours. Mais l'apprentissage y est-il souvent ou essentiellement collaboratif?

Les expériences d'apprentissage coopératif se multiplient et plusieurs cours intègrent au moins une activité collaborative. Il semble toutefois exagéré de croire que cette façon d'apprendre est prépondérante. D'une part, elle se bute aux désirs de flexibilité dans le temps ou d'apprentissage autonome d'une partie des étudiants, particulièrement dans les modèles à entrée et sortie continues. D'autre part, même si ces approches sont prônées par plusieurs théories pédagogiques, elles n'ont pas nécessairement l'adhésion de tous les formateurs, en présence comme à distance. On ne peut donc conclure à leur prépondérance. Toutefois, la FAD ne se limite plus à l'apprentissage individuel et la croissance des médias sociaux du Web 2.0 ne peut que contribuer à une évolution vers des modèles intégrant davantage l'interaction et la collaboration entre pairs.

### La confluence synchrone/asynchrone

En ce qui a trait à la dimension temporelle, la FAD demeure essentiellement asynchrone au Canada jusqu'aux années 1980. Les décennies suivantes voient un développement important de la formation synchrone, sous la poussée de pionniers comme Pierre Patry, qui croient que « La réhumanisation passe par un rapport qui rétablit l'instantanéité, la simultanéité et la spontanéité de la communion dans le même espace-temps » (REFAD, 1991).

Par exemple, en 1992[147], sur vingt-six universités canadiennes des deux langues, douze utilisaient l'audioconférence et la vidéoconférence, dont neuf comme outil principal de formation à distance. « Les cours dispensés par voie informatique étaient plus rares. Seules cinq universités déclaraient utiliser l'ordinateur : une en tant que média principal, deux comme média d'accompagnement et deux à

l'occasion. ». En 1999, dans les établissements postsecondaires francophones, le BTA conclut : « L'audioconférence, la conférence audiographique et/ou la vidéoconférence sont donc utilisées régulièrement par au moins la moitié des établissements. Si l'imprimé demeure un média couramment utilisé, les cassettes (audio et vidéo), la radio et la télévision ont moins d'importance proportionnellement parlant, alors que l'Internet devient plus populaire ». Clavet et Laforge (2002) examinent pour leur part une quarantaine d'établissements de tous niveaux et concluent que, en 1999-2000, 26% utilisaient essentiellement le mode asynchrone, la majorité (57%) utilisant à la fois des moyens synchrones et asynchrones.

Comme on peut le constater à partir des divers profils, la formation synchrone demeure très présente, particulièrement à l'extérieur des régions métropolitaines. Mais la popularité subséquente de la formation en ligne semble avoir maintenu la prévalence de l'asynchrone et l'avoir même étendue à une partie des formations présentielles, devenues hybrides.

Toutefois, la frontière synchrone/asynchrone s'estompe. Les transactions asynchrones se sont accélérées et peuvent être, au choix des interlocuteurs, disposant de récepteurs mobiles, quasi instantanées. Par ailleurs, les possibilités de participer en différé à des activités au départ synchrones, notamment en webdiffusion, se sont multipliées. « Il devient de plus évident que l'étiquette synchrone ou asynchrone ne tient pas la route », indique Michel Richer, On progresse, semble-t-il, vers une formation qui peut être, au gré des apprenants, au moment de leur choix ou en tout temps.

### De l'unimédia au plurimédia au multimédia

Au niveau des médias, l'écrit – encore souvent média unique dans les années 1980 – a été de plus en plus appuyé par l'audiovisuel, d'abord en direct, puis par des enregistrements sur supports multiples. On s'éloignait d'une vision des institutions d'enseignement à distance définies comme « une imprimerie et un bureau de poste »[148].

Il s'agissait toutefois alors de médias distincts, en parallèle, de cours « pluri-médias », où l'image et le son n'avaient souvent qu'un rôle de soutien. Avec Internet et l'explosion de matériel auquel il donne accès, particulièrement la quantité phénoménale de vidéos en ligne, on évolue lentement vers des formations véritablement multimédias : des médias interreliés, intégrés sur un même support et partie intégrante de la formation, qu'elle soit synchrone ou asynchrone. Cependant, dans la plupart des situations d'apprentissage, la prévalence de l'écrit, maintenant numérisé, de cette « lecture en ligne » dont certains traitent[149], demeure.

### L'émergence d'une quatrième génération de FAD

L'évolution technologique des vingt dernières années est qualifiée par une majorité d'interviewés de véritable révolution. Correspond-elle à ce que des analyses comme celles de Power (2002) ou de Bertrand (Petit, 2007) désignent comme une quatrième génération de FAD, celle d'Internet? Internet provoque effectivement, selon Raymond Guy, « une transformation rapide, voir exponentielle de la scène de la FAD »[150] et s'y répand largement. À partir du milieu des années 1990, des cours entièrement en ligne ont été développés dans un très grand nombre d'établissements. Leur production a été facilitée par la généralisation des environnements numériques d'apprentissage (ENA)[151], particulièrement après le lancement de WebCT en 1996, qui ont multiplié les formules hybrides. De plus, Internet a profondément transformé l'encadrement.

Vers 1995, le Web puis, vers 2005, les réseaux sociaux du Web 2.0, sont autant de transformations qui ont aussi été qualifiés de changements de paradigme. Sont-elles autant de générations successives ?

Internet est effectivement devenu le réseau de transmission privilégié. Mais « les modes cohabitent », dit Saucier. Les générations ne sont pas nécessairement successives; elles se chevauchent : « une technologie ne fait pas disparaître les autres. C'est un développement en éventail, une diversité de modèles » soutient Hélène Bilodeau[152]. Par exemple, comme Martine Chomienne le souligne, certaines catégories d'étudiants préfèrent encore l'imprimé, de façon à pouvoir accéder à leurs cours plus

facilement. La FAD, desservant simultanément plusieurs générations et profils d'apprenants, aux besoins variés, doit s'adapter aux divers publics visés. Les traditions médiatiques des établissements et des régions, qu'évoquait Jacquinot en 1985, jouent aussi. Mais dans l'ensemble, la FAD poursuit la « recherche d'une utilisation systématique de toutes les médiations disponibles », dont Jacquinot faisait par ailleurs état.

En conséquence, si l'on doit caractériser l'évolution des modèles de formation à distance depuis vingt ans ou même seulement ceux qui sont utilisés aujourd'hui, on ne peut que conclure à leur diversification – les approches synchrones demeurant notamment bien présentes[153]–, mais dans des environnements qui s'appuient de plus en plus sur les outils du Web.

### Profils. Des cheminements variés

Comme l'illustrent les parcours de l'Université de Saint-Boniface (USB) et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) vers un enseignement bimodal, la diversité des contextes et des technologies offertes ont multiplié les modèles de formation à distance au pays. Leurs exemples s'opposent de plus à certaines généralisations, qui lient automatiquement technologies synchrones et milieux minoritaires ou, au contraire, outils asynchrones et environnement majoritaire. Ils illustrent également la variété des cheminements qui conduisent à la FAD : les cours par correspondance n'en sont plus la seule voie d'entrée.

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

L'UQAT dessert une vaste région qui correspond « à près des deux tiers du Québec avec environ 2,5 % de sa population » (Bilodeau, 1997). L'Université accueille au-delà de 3 500 étudiants, dont la majorité sont inscrits à temps partiel.

**L'expérimentation de l'audiographie**
Dans les années 1970, on y fait certaines expérimentations en formation à distance, comme celle du satellite Hermès, en 1976. Cependant, la FAD se développe surtout dans les années 1990 avec l'audiographie, en s'inspirant de l'Université d'Ottawa.

Figure 10: L'enseignement par audiographie à l'UQAT dans les années 1990 et par vidéoconférence aujourd'hui

Ce modèle, qui relie douze points en 1991, permet le partage des données d'un tableau électronique couplé à un micro-ordinateur, auquel on branche une tablette à cristaux liquides et un rétroprojecteur. « Les acétates traditionnelles sur plastique transparent ont été remplacées par des acétates électroniques emmagasinées dans les disques durs des ordinateurs » conclut le bulletin du REFAD[154]. Une seconde ligne téléphonique permet la communication audio bidirectionnelle entre enseignants et apprenants. En 1992, on offre ainsi cinq cours[155]. C'était, résume Hélène Bilodeau, qui a participé activement au développement de la formation à distance de l'UQAT depuis 1990, l'époque du « sentier électronique » à 1200 bauds, des écrans verts et d'un traitement de l'image plutôt rudimentaire.

**L'apport de la vidéo**
Vers 1995, on ajoute un volet asynchrone en rendant disponible l'enregistrement des cours à distance synchrones. Cette façon de faire, où les professeurs sont en classe plutôt qu'en studio, les aide à « rester en mode pédagogue », à s'adapter au non verbal des étudiants et à oublier la caméra, comme le dit Hélène Bilodeau.

Fin 1999, l'utilisation de la vidéoconférence débute, d'abord par réseau dédié par câble, maintenant par Internet. Dès la première année, elle est expérimentée par une vingtaine de professeurs et plus de 500 étudiants. Des cours entièrement sur le Web sont aussi développés, comme *l'Atelier d'écriture de scénarios*, mis en ligne à l'hiver 1999 (Marchand et autres, 2003). En 2003, la vidéoconférence servait à

environ 25 cours et une cinquantaine de formations étaient offertes sur vidéocassettes (MEQ, 2003).

L'UQAT innove aussi en utilisant la vidéo pour la supervision à distance d'enseignants en formation pratique[156]. On a ainsi rendu possible des stages en régions très éloignées, entre autres, dans des communautés autochtones. Cet encadrement par caméra aide les centres isolés à recruter de futurs enseignants, plus susceptibles de retourner y œuvrer. Elle a aussi des avantages pour le superviseur du stage qui peut, par exemple, revoir la vidéo avec l'étudiant sans avoir à se déplacer.

**Vers un enseignement multimodal**
Maintenant, chaque cours de l'UQAT dispose d'un site sur Claroline, l'environnement d'apprentissage de l'Université. Certains professeurs y offrent des formations hybrides, avec cinq ou six rencontres par session, ou des cours entièrement en ligne. D'autres expérimentent le logiciel Via, qui permet notamment le partage de documents tout en demeurant dans le confort de leur demeure ou de leur bureau. La FAD est particulièrement développée en sciences de la santé, où plusieurs programmes utilisent la formule des cours médiatisés filmés en classe réelle, et en gestion, où deux certificats sont disponibles entièrement sur DVD, principalement pour le perfectionnement professionnel d'adultes visant une formation diplômante.

Bref, comme l'écrivait Hélène Bilodeau[157], « l'UQAT a toujours eu à composer avec la distance. Par nécessité, pour répondre à sa mission d'accessibilité, elle est devenue une université bimodale ou plutôt multimodale, puisque s'y côtoient plusieurs formules synchrones et asynchrones ». L'accessibilité qu'elle offre est à la fois géographique et temporelle. Elle veut, d'une part, répondre à un besoin d'éducation dans les centres de petite taille et, d'autre part, mieux rejoindre entre autres les travailleurs qui ont des horaires non conventionnels comme les infirmières ou les employés des commerces.

## *L'Université de Saint-Boniface*

Le Collège universitaire de Saint-Boniface (CUSB), devenu récemment l'USB, est l'université de langue française du Manitoba. Elle dessert une population d'environ 45 000 personnes de langue maternelle française à partir de son campus de Saint-Boniface, centre historique de la francophonie manitobaine.

Le CUSB a participé à la fondation du REFAD, où il était représenté par son Recteur, Paul Ruest. À cette époque, le Collège offre un cours de français langue seconde à deux groupes d'enseignants qui suivent ensemble des leçons d'une heure données par voie téléphonique[158]. En 1991, « le collège dispose de trois salles de classe avec téléphone et intercom, dans des écoles publiques des régions éloignées » (REPSAD, 1991).

Figure 11: L'édifice du Petit Séminaire, où l'USB est installée depuis 1922

**L'exemple du Certificat de traduction**
Au début des années 1990, les formations à distance qu'offre le Collège sont souvent des initiatives personnelles d'enseignants, développées sans beaucoup de support, et qui n'ont pas duré. Mais, depuis 1997, l'USB donne des cours par Internet, d'abord en psychologie, puis conçoit des programmes entièrement à distance, y compris une maîtrise en études canadiennes et deux maîtrises en éducation. Le premier programme complet mis en ligne a été le Certificat de traduction, un programme aussi créé à l'initiative d'une professeure, Marie-Christine Aubin, mais qui a été pris en charge par le département.

Comme l'indique Carolle Roy, conceptrice pédagogique au Service des technologies d'apprentissages à distance[159], le développement de chacun de ses cours n'a pas nécessairement suivi une structure identique. Généralement, le projet est d'abord accepté par l'université et la faculté. Celle-ci détermine qui sera l'expert de contenu et fait une demande pour un concepteur pédagogique dont le rôle est d'orienter l'expert et de faire le lien avec l'équipe technique. Ce sont généralement ces spécialistes de contenus qui donnent et encadrent aussi les cours à distance. Elle souligne par ailleurs l'importante question du financement de ces projets et le rôle qu'y joue l'appui de programmes comme le *Programme de renforcement du secteur langagier du Canada* de Travaux publics et Services gouvernementaux Canada dont l'USB a bénéficié pour la médiatisation de son baccalauréat spécialisé en traduction.

Compte tenu de la taille du bassin francophone desservi, le public visé par les programmes de traduction est surtout externe à la région. Lorsqu'il s'est agi de mettre en place le certificat, l'audioconférence a donc été écartée à cause « des problèmes que pouvait présenter le « temps réel » dans un pays aussi étendu que le Canada, et surtout à l'échelle internationale ». Internet a été préféré à l'imprimé principalement en raison du domaine : « De nos jours, on ne peut plus être traducteur sans être informatisé »[160]. Par ailleurs, dans un contexte où les étudiants sont surtout des adultes travaillant à temps plein, les cours du programme sont « autoportés », n'incluant généralement pas d'activités synchrones obligatoires. Bien que l'université utilise Moodle comme soutien à l'enseignement, chaque formation que Carolle Roy conçoit est un site Web distinct s'appuyant le plus souvent sur une approche inspirée du socioconstructivisme.

La clientèle de l'École de traduction est maintenant surtout constituée d'étudiants en ligne et son baccalauréat, lancé en 2009 a fait l'objet de « deux fois plus de demandes que ce qui était prévu ».

**Une offre décentralisée**
« À l'Université de Saint-Boniface, la gestion et l'organisation, ainsi que l'appui des apprenants en formation à distance ne sont pas pris en charge par une unité consacrée exclusivement à la formation à distance. Ainsi, chaque unité d'enseignement doit gérer l'offre, organiser et coordonner l'ensemble des activités touchant la formation à distance dans son environnement », précise Carolle Roy.

Les ressources qui la soutienne sont donc réparties dans les différentes unités qui donnent ou appuient ses cours à distance soit, outre l'École de traduction et les facultés des arts et d'éducation : l'École technique et professionnelle (ETP), la Division de l'éducation permanente (DEP) et le Service des technologies d'apprentissage à distance. Au total, plus d'une cinquantaine de personnes contribuent aux quelque quarante cours à distance offerts, qui rejoignent cette année environ 250 étudiants.

**Le bénéfice des partenariats**
Plusieurs programmes de l'USB reposent sur des collaborations. Au niveau secondaire, certains cours de l'ETP sont aussi offerts par la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM). Au collégial, plusieurs de ses programmes ont été élaborés en partenariat avec des collèges de l'extérieur de la province. C'est que, comme le dit Carolle Roy, « il faut s'associer » plutôt que de développer en parallèle des contenus semblables dans plusieurs organisations. L'Université participe notamment au Consortium des établissements universitaires de l'Ouest canadien et au Consortium national de formation en santé (CNFS). D'ailleurs en traduction, certains cours bénéficient d'une banque d'outils développée par un autre partenaire: le Centre de recherche en technologies langagières (CRTL).

## Du techno-enthousiasme à la technopédagogie

Nous avions formulé, à partir de Karsenti (2008), l'hypothèse d'une évolution, « du techno-enthousiasme à la technopédagogie ». Peut-on, en fonction du matériel recueilli, apporter des éléments de vérification à cette vaste hypothèse ?

### La séduction technologique

En ce qui a trait au techno-enthousiasme, ou à ce que Gérard Lafrenière appelait la séduction de la technologie, la préoccupation n'est pas nouvelle. Déjà, en 1965, Marshall McLuhan se souciait de ce risque de tomber amoureux de ces extensions de nous-mêmes[161]. Jean Watters (ACELF, 1986) faisait la mise en garde suivante, il y a 25 ans : « trop souvent, en formation à distance, nous nous laissons aveugler par la technologie à notre disposition et les décisions sont prises en fonction de cette technologie. Conséquemment, l'apprenant est souvent, inconsciemment peut-être, relégué au deuxième plan ».

À l'époque, ce techno-enthousiasme touchait les institutions comme leurs formateurs, dans la foulée de ce que Jean Loisier qualifie de « pression des discours emphatiques des promoteurs de technologies ». Les premières ont beaucoup investi dans le développement de leurs propres applications propriétaires voire d'équipements, souvent en partenariat avec l'industrie, qui voyait dans l'éducation un « premier

marché d'appel » (Saucier, 2008). Mais plusieurs des technologies alors créées « ne trouvèrent pas vraiment leur marché » (Vaufrey, 2011) et n'ont plus de suites.

Quant aux formateurs, ils ont surtout investi dans des apprentissages technologiques, dont plusieurs ont perdu leur utilité. Martine Chomienne rappelle, par exemple, qu'à une époque il fallait connaître des langages de programmation comme Basic, Logo ou Pascal pour construire ses cours. Plus tard, il a fallu maîtriser les diverses incarnations des logiciels de production, le codage HTML et des générations successives de terminaux[162]. C'est que « chaque fois on prédisait que la nouvelle technologie allait créer une révolution en éducation » (Daniel, 2008).

Ce techno-enthousiasme a connu un sommet dans les années 1990 autour du concept d'autoroute électronique. Si l'on parle déjà d'Internet et de courrier électronique chez les initiés au tournant de la décennie, c'est vers 1992 que le mot inforoute se répand. Sa popularité découle en effet de l'annonce du projet d'autoroute de l'information de l'équipe Clinton-Gore durant leur campagne électorale (Le Scouarnec, 1995). Les termes d'autoroute électronique, de convergence puis d'e-learning sont sur toutes les lèvres. Les programmes de financement pour soutenir leurs avancées se multiplient.

Le parcours que décrivait Sébastien Rock du Conseil des écoles fransaskoises (REFAD, 2003) traduit bien à la fois la complexité des décisions et des apprentissages que cette poussée technologique a imposés au milieu. Pour un seul de ces choix, celui d'un environnement d'apprentissage, il expliquait :

> « Comme bien des établissements, nous avons commencé avec WebCT. Les coûts d'utilisation ayant considérablement augmenté, nous avons cessé d'utiliser cette plate-forme pour nous tourner vers LearningSpace de Lotus. Cette plate-forme présentait plusieurs avantages, notamment la possibilité d'utiliser le tableau blanc. La lourdeur administrative de cette plate-forme doublée de l'impossibilité d'obtenir du service en français, nous ont amenés à l'abandonner. Nous avons ensuite fait affaire avec un fournisseur de services local, *Inroad Solutions* pour expérimenter la plate-forme LearnSphere. Cette fois, il nous manquait la possibilité de communiquer en mode synchrone. Le Réseau des universités francophones hors Québec nous a alors recommandé SameTime, mais ce ne fut pas… un grand succès : le système n'était pas suffisamment stable, même s'il semblait être très intéressant pour le mode mixte (synchrone et asynchrone). Ce fut ensuite au tour de Globe eCom, une solution toute récente d'une entreprise québécoise [...]. Nous avons ensuite décidé d'essayer PictureTalk [...]. Et pour finir, nous avons fait l'essai de Moodle, la seule plate-forme parmi celles que nous avons expérimentées dont le code source est ouvert ».

Les choix technologiques à faire étaient non seulement nombreux mais défendus bec et ongles par leurs partisans. Avant les polémiques relatives aux ENA, Raymond Guy et Hubert Lalande rappellent le débat Mac-PC dans les années 1990. Il a été suivi de différends sur les normes (SCORM et autres) ou encore sur l'adoption d'outils à code source libre. Chacun de ces débats a drainé sa part de l'énergie des artisans.

### L'acquisition d'une maturité

Depuis, plutôt que de créer à l'interne des outils exclusifs, les établissements se tournent davantage vers des applications éprouvées et les développements coopératifs de logiciels libres. Les technologies demeurent chronophages, comme le dit aussi Karsenti, mais leur apprentissage l'est moins. Enfin, en ce qui a trait aux débats à leur sujet – devrait-on parler plutôt de « guerres de clochers » ? –, ils semblent atténués.

En regard de cette période, plusieurs soulignent d'ailleurs l'acquisition d'une certaine maturité, particulièrement en ce qui a trait au techno-enthousiasme. La FAD a traversé sa « crise d'adolescence » (H. Lalande) et, selon Alain Langlois, ses artisans ont compris, à tout le moins au niveau du discours, que ce qui compte « c'est que ça fonctionne » et que « le contenu est plus important que le contenant ». Michel Richer, qui a coanimé plus de vingt tables d'échanges du REFAD depuis 2002, s'exprime en des termes semblables : « l'époque du « tout nouveau tout beau, ça nous le prend », semble révolue. Et c'est

tant mieux ! », « il y a émergence de ce que j'appellerais une toute nouvelle maturité dans le regard porté sur les TIC et sur leur utilité à des fins d'enseignement-apprentissage ».

La technologie est toujours un élément important des développements en FAD et, comme l'écrit Daniel (2008) : « chaque technologie a enrichi la boîte à outils des formateurs à distance. ». Mais elle semble avoir perdu le rôle central qui lui a été accordé depuis les progrès technologiques accélérés des années 1980.

On constate une évolution semblable en regard des grands débats pédagogiques, particulièrement autour du constructivisme. Cognitivisme, constructivisme, enseignement explicite, pédagogie différenciée, socioconstructivisme, connectivisme, de nombreuses réflexions ont influencé la FAD de cette période. Les approches sont maintenant diversifiées et on les envisage avec « une certaine sagesse », dit Hubert Lalande. La FAD est peut-être, comme l'indique Michel Umbriaco (GIREFAD, 2008), sortie de son adolescence turbulente. Elle arrive à l'âge adulte.

### L'importance de l'encadrement

Nous supposions par ailleurs une évolution vers des préoccupations davantage centrées sur l'étudiant et son encadrement.

L'isolement de l'apprenant est un thème récurrent en FAD. S'il allait de soi dans les modèles des débuts, il est devenu depuis un facteur sur lequel on peut agir, en élargissant la collaboration entre pairs, abordée plus avant, mais aussi – et peut-être principalement –, par l'encadrement.

Les formes d'encadrement ont beaucoup évolué. Jean Watters rappelait, en 1986, que: « ce n'est que depuis une dizaine d'années que des institutions ont commencé à offrir le tutorat par téléphone » (ACELF). En 1992[163], pour le support à l'apprenant, la majorité des universités canadiennes utilisaient encore surtout le courrier régulier, appuyé au besoin de contacts par téléphone. « Quelques-unes offraient des rencontres face à face ou par audioconférence, et deux seulement utilisaient le courrier électronique ». Les fonctionnalités ajoutées aux services téléphoniques dans les années 1990 et la réduction de leurs coûts en ont généralisé l'utilisation en encadrement.

Par la suite, le courrier électronique, mode de communication à la fois convivial et rapide, a considérablement modifié les pratiques. On peut maintenant mettre en place des approches d'encadrement où la distance transactionnelle est fortement réduite, où « le sentiment d'isolement s'efface et n'est plus, dans un tel contexte, une bien grande préoccupation » (M. Richer).

La tâche de tutorat s'est alourdie. Par exemple, alors qu'il y avait, comme l'indiquait Carole Berger de l'Université Laval (REFAD, 2001) : « très peu d'appels de la clientèle qui utilise les cours papier », elle évoque une moyenne de 800 courriels pour 40 étudiants dans une session. Mais la nature de la tâche change aussi. La transformation est particulièrement évidente dans les organisations où la fonction est distincte de celle de l'enseignant/concepteur. De simple correcteur qu'il était le plus souvent, le tuteur devient conseiller, motivateur et souvent, dans les modèles collaboratifs, animateur de groupes. La disponibilité qui lui est demandée, auparavant limitée à des blocs horaires précis[164], s'étend considérablement. Mais si la tâche et le rôle des tuteurs dans l'apprentissage sont beaucoup modifiés, il s'agit encore dans plusieurs établissements de pigistes souvent peu intégrés à l'organisation ou au milieu de la FAD.

La technologie n'est pas le seul facteur en cause dans ce changement. Les établissements reconnaissent davantage l'importance de l'appui aux apprenants et ajoutent des ressources, entre autres pour l'encadrement programme ou l'animation des forums et autres réseaux sociaux. Les théories de l'indépendance de l'étudiant qui ont longtemps gouverné le champ de l'éducation à distance, comme l'indiquait Griffon (1990), cèdent le pas.

Cela semble également le cas dans les approches synchrones où la formation se fait généralement aussi selon un modèle en triade, mais dans lequel, en plus de l'élève et de l'enseignant, le troisième point d'ancrage est un facilitateur sur place, qui interagit directement avec les étudiants (Downes, 2000). Là

pareillement, ce rôle semble avoir évolué de soutien technique et de surveillant vers un support plus direct dans l'apprentissage même et une meilleure intégration dans l'équipe pédagogique.

L'augmentation des activités du REFAD portant sur des sujets reliés témoigne clairement de ce changement. Les ateliers les abordant sont passés de moins de 10 % du total dans les années 1990 à près de 30 % depuis les années 2000 et deux colloques importants ont été tenus sur le thème de l'encadrement, en 2009 et en 2010. Les publications, comme celles de t@d, et les guides sur le sujet se sont aussi multipliés.

Comme l'écrivait le CLIFAD en 1999, nous sommes essentiellement passés « des cours par correspondance à auteur unique, sans encadrement ni suivi, aux cours multimédias avec encadrement sophistiqué ».

### Le rôle central de la conception pédagogique

Les entrevues et questionnaires ont fait ressortir le rôle accru de la conception et du concepteur pédagogique en FAD.

C'est particulièrement le cas dans les établissements présentiels se tournant vers la FAD, où souvent, comme l'écrit Claire Mainguy : « les professeurs qui pensent à développer un cours à distance ne connaissent pas la formule. Ils sont les maîtres du cours magistral et veulent reproduire par écrit la formule utilisée en classe, ils veulent tout dire aux étudiants. Et surtout ils croient que ce sera vite fait, deux ou trois mois pour revoir leurs notes de cours et le cours sera prêt pour la diffusion ». Dans ce contexte : « La rencontre du conseiller en FAD avec le professeur dès le départ est donc essentielle et très importante », souligne-t-elle.

Les établissements réalisent, comme le disait Gaétan Gervais de l'Université Laurentienne à l'ACELF : « l'importance capitale d'une préparation adéquate et détaillée du cours avant même de commencer » et la nécessité d'un appui au personnel enseignant. Ils constatent, à l'instar de Philippe Marton de l'Université Laval que : « la multimédiatisation de la formation n'est surtout pas un problème technique. C'est avant tout un problème d'ordre pédagogique » (REFAD, 2000). Il devient clair que « La FAD demande en effet une pédagogie et une méthodologie propres » (Peraya et McCluskey, 1995).

On a donc progressivement donné à ces enseignants, habitués à développer leurs cours de façon isolée, davantage de soutien pédagogique. Au sein des équipes formées, le concepteur assume couramment un rôle central qui semble plus largement accepté par les experts de contenu.

Par ailleurs, comme l'écrit le chercheur Jean Loisier : « la nécessité de planifier les activités en FAD a amené peu à peu les concepteurs à approfondir leurs connaissances des facteurs psychologiques et des processus cognitifs qui interviennent » et à mettre en place des stratégies de plus en plus fines. « La façon de concevoir les cours est plus structurée », indique Martine Chomienne « c'est moins artisanal. Il y a plus de rigueur, mais moins de place pour la créativité ».

La planification et la préparation rigoureuses, dont parlait déjà Anthony Kaye en 1985 en regard des modèles industriels de production, se sont généralisées. Des méthodes d'ingénierie propres à la FAD ont en conséquence été développées, particulièrement dans la foulée des travaux du LICEF à la TÉLUQ. Il y a donc eu des progrès énormes dans le design pédagogique, déclare Hubert Lalande.

### Le travail d'équipe

Markovitz (1988) écrivait qu'à la fin des années 1960, les seuls employés dédiés à la FAD étaient souvent des « correspondence secretaries ». Mais depuis, on assiste à la mise en place d'équipes dédiées. Comme l'écrit Jean Loisier : « Un peu partout : « des professionnels de la formation par les TICs (conseillers pédagogiques, médiatiseurs, tuteurs, correcteurs, etc.) ont été engagés ». On assiste à une professionnalisation et à une spécialisation du personnel qui se consacre à l'apprentissage à distance.

Dans les institutions dédiées à la FAD, plus axées sur les formations asynchrones, le travail d'équipe a été implanté très tôt. Faille (BTA, 1999) écrivait par exemple : « qu'en formation à distance en temps différé la conception du matériel de cours se fait normalement en équipe pluridisciplinaire ». Ce travail d'équipe semble s'être répandu dans les différents modèles, notamment à cause de la complexité des technologies[165], où à tout le moins, le soutien de concepteurs pédagogiques et le soutien technique se sont ajoutés.

Quant au caractère multidisciplinaire de ces équipes, le MEQ soulignait en 2003 « la variété des intervenants professionnels engagés dans la conception d'un cours à distance » et énumérait : « auteurs, chargés de projets, consultants, personnel de soutien, réviseurs linguistiques, correcteurs d'épreuves, responsables de la médiatisation (webmestre ou autres). À ces professionnels peuvent s'ajouter, pour un cours ayant recours à du matériel audiovisuel, des spécialistes de la réalisation, du montage, de l'infographie, du son, etc. ».

Les ressources humaines qui se consacrent à la FAD ne se limitent donc plus maintenant aux professeurs et à leur secrétaire. La FAD est le résultat de la collaboration d'une équipe. Au sein de celles-ci, les outils et les méthodes de travail ont aussi beaucoup changé, avec la généralisation des ordinateurs et des logiciels de traitement du texte et de l'image ainsi qu'en fonction du niveau plus ou moins important de « faire faire » à l'externe implanté dans les organisations. Et le télétravail, qu'on annonçait il y a vingt ans, s'est largement répandu.

**Les outils : standardisation, convivialité et maîtrise**

Comme l'écrit Raymond Guy : « L'adoption de la FAD se fait en grande partie lorsque les technologies deviennent plus conviviales ».

Les technologies des années 1980 et 1990 étaient généralement lourdes et difficiles à utiliser. Les formateurs devaient se plier à leurs exigences. On se souviendra, par exemple, des contraintes imposées par la télévision puis par la vidéoconférence à ses débuts. Il fallait se préoccuper du type d'éclairage et de recouvrement des surfaces, éviter les murs blancs et privilégier plutôt le « bleu ultime » comme l'indiquait un plan d'aménagement résumé, en 1995, dans l'un des bulletins du REFAD[166].

Les outils se sont heureusement simplifiés et il n'est plus nécessaire de connaître des langages de programmation ou encore de compter sur la présence continue de techniciens pour les utiliser. Il y a aussi eu, comme l'indique Hubert Lalande, une « certaine standardisation au niveau des technologies de production (HTML, Flash) et des environnements LMS (Moodle, Desire2Learn, etc.) » ainsi que des progrès dans l'organisation et la granularité des contenus.

L'expertise acquise, ajoutée à cette convivialité accrue, fait que plusieurs outils, autrefois complexes, sont maintenant largement maîtrisés par les formateurs et les apprenants. « La familiarité est plus grande » comme le dit Carolle Roy et il n'est plus nécessaire, comme en 2000[167], d'expliquer aux étudiants les rudiments de l'Internet : ce qu'est un hyperlien, comment joindre un document à un courriel, etc. « Ce qui relevait du défi est pour ainsi dire devenu une « extension » de notre existence » mentionne Denis Gilbert, même s'il constate que l'appropriation reste encore insuffisante.

Nous avons donc évolué d'une situation où « les planificateurs de systèmes de FAD consacrent plus de ressources et d'énergie à la mise au point des dispositifs et des stratégies d'enseignement qu'à l'examen des conditions psychosociologiques et culturelles susceptibles soit de faciliter ou d'inhiber l'apprentissage chez l'individu isolé » (Jacquinot, 1993), d'études de l'éducation à distance centrées principalement sur les contraintes liées à la distance physique (Garrison, 2000), vers des préoccupations portant davantage sur les questions éducatives et la relation entre le formateur et l'apprenant, sur la distance pédagogique dont traitait aussi Jacquinot. Pour Garrison: « le 21$^{e}$ siècle représente l'ère postindustrielle où les enjeux transactionnels (c'est-à-dire l'enseignement et l'apprentissage) vont dominer les contraintes structurelles (c'est-à-dire la distance physique)[168].

## La naissance d'une discipline

À la fin des années 1980, le Journal de l'ACÉD (Coldeway, 1989) lançait un débat sur la pertinence de considérer l'éducation à distance comme une discipline à part entière. À l'époque, en effet, des auteurs comme Rumble (1988)[169] pensent qu'elle n'a pas atteint un niveau d'autonomie et d'indépendance suffisant par rapport au domaine plus global de l'éducation et que, en conséquence, elle ne représente pas une culture disciplinaire distincte.

Depuis, elle est plus clairement devenue un vaste champ d'études et de recherches.

### Un domaine d'étude

Comme l'indique Coldeway, parmi les définitions du terme « discipline », celle d'un sujet qui est enseigné, d'un champ d'études s'applique plus directement au débat sur le statut de la FAD. Coldeway reconnaît qu'il est alors possible d'enseigner et d'étudier sur la FAD, ses concepts et ses méthodes. Mais il écrit aussi : « qu'il y a peu de personnes qui se définiraient actuellement comme provenant de la discipline de l'éducation à distance. Comme l'éducation à distance continue à prospérer, cela va peut-être changer »[170].

Depuis, l'apprentissage à distance est devenu un domaine d'études bien défini. Plusieurs établissements[171] y contribuent, que ce soit dans le cadre de leurs programmes en éducation ou par les ressources conçues pour la formation de leurs formateurs. La Télé-université a, pour sa part, commencé à donner, en novembre 1989, un cours de 2e cycle : « La formation à distance maintenant » (FADIM), donné à la fois au Canada et à l'international et dont le REFAD a soutenu la diffusion hors-Québec. En 1993-1994, le réseau participe à la conception et à l'offre pancanadienne de son cours « Introduction à la formation à distance »[172]. Dans la foulée de ces projets, la TÉLUQ a ensuite développé un DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées) et des maîtrises spécialisées en FAD qui ont formé plusieurs de ceux et celles qui sont maintenant au cœur de ses réalisations.

### Une communauté de pratique

Si les programmes d'études aident à créer une communauté autour de la FAD, d'autres lieux d'échange sont nécessaires au soutien et au perfectionnement des professionnels en exercice aux plans pédagogique, technologique et affectif. Ce besoin est particulièrement souligné dans les établissements plus petits ou les régions plus éloignées.

Or, il y a maintenant de nombreux véhicules pour supporter ces échanges, que ce soit des regroupements formels comme les réseaux régionaux ou nationaux, les groupes de recherche ou des communautés comme Profweb ou SAVIE, dont fait état Martine Chomienne.

Pour sa part, le REFAD, fondé d'abord sur des objectifs technologiques, a ensuite mis l'accent sur un rôle de courtier facilitant le partage d'infrastructures et de cours, la formation de partenariats et l'obtention de financement. Bien que certains aspects de ce rôle demeurent, le réseau se voit maintenant surtout comme un lieu d'échange, notamment de pratiques exemplaires ou émergentes et de réseautage et, en conséquence, il a multiplié les activités en ce sens. Il est donc devenu, *de facto*, une communauté de pratique et s'ajoute aux autres réseaux pour contribuer au développement d'une identité de la FAD.

### Un champ de recherche

Les recherches sur la FAD se sont aussi multipliées. La *Webographie de la FAD* que le Réseau compile en témoigne. Elle contient plus de 1 300 liens, et ce uniquement sur la FAD francophone.

Très tôt, l'ACÉD préconise des pôles de recherche en FAD et crée un premier périodique spécialisé, *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à distance* en 1986. La revue *DistanceS* s'ajoute en 1996, sous les auspices du Conseil québécois de la formation à distance (CQFD), fondé en 1995.

Des groupes de recherche sont constitués, comme le LICEF (Laboratoire d'informatique cognitive et environnements de formation), le Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance (GIREFAD), tous deux fondés au début des années 1990, la Société pour l'Apprentissage à VIE (SAVIE) en 1994 ou le GRAVTI (Groupe de Recherche sur les Apprentissages en mode Virtuel par les Technologies de l'Information), lancé en 2001. Plusieurs ouvrages sont aussi publiés, continuant l'approfondissement amorcé par des livres comme *Le savoir à domicile* (1985) de France Henri et Anthony Kaye.

Bien que la recherche ait énormément progressé, avons-nous développé cette « théorie testée empiriquement qui soit unique au domaine » dont parlait Griffon (1990) en citant Garrison (1989), qui y voyait une condition essentielle pour que la FAD se distingue du champ plus large de l'éducation? Il y a là matière à une vaste discussion qui dépasse de beaucoup le cadre de la présente étude. Mais peut-être que ce type de débat est, en soi, beaucoup moins pertinent aujourd'hui, la FAD ayant de facto largement obtenu la reconnaissance qu'elle cherchait à l'époque.

**Profils : De la recherche sur l'enseignement médiatisé**

Quand on pense à la recherche francophone sur l'apprentissage à distance au pays, la Télé-université vient d'abord en tête. Comme le souligne Hugues Chicoine, qui y termine ses études en formation à distance, plusieurs des principaux ouvrages francophones ayant traité du sujet viennent de son noyau de chercheurs. Sa contribution tant à la recherche qu'à la formation des artisans de la FAD, telle que soulignée dans son profil, présenté plus avant, est substantielle. Toutefois, plusieurs des établissements qui ont expérimenté la formation à distance ou forment en technopédagogie ont aussi participé à l'avancement des connaissances du domaine. Parmi eux, les profils suivants dépeignent deux organisations dont les pratiques, l'organisation de la FAD et les paliers d'enseignements sont très différents : l'Université de Montréal et le Cégep@distance. Pourtant, elles ont collaboré à plusieurs recherches, notamment sur l'encadrement et les réseaux sociaux en apprentissage à distance.

## *L'Université de Montréal*

L'Université de Montréal (UdeM) est d'abord créée comme extension de l'Université Laval, en 1878. Elle est devenue depuis une organisation bien distincte, qui accueillait en 2010 près de 43 000 étudiants[173].

**Une pionnière de l'enseignement télévisé**

C'est principalement par le biais de la télévision que l'UdeM a apprivoisé la FAD. Elle en est d'ailleurs une pionnière puisque, comme l'indique Bernard Morin, Directeur de la formation à distance à la Faculté de l'éducation permanente (FEP), ses premières expériences d'enseignement télévisé remontent « aussi loin qu'au début des années 1950 ». Dans les années 1960, elle diffuse notamment à Radio-Canada puis à Télé-Métropole (CLIFAD, 2007). En 1982, elle se joint au Canal de Télé-enseignement, devenu Canal Savoir, et élargit son offre de cours audiovisuels.

En 1996, la FEP lance un certificat entièrement à distance en gérontologie[174]. Dans la seconde moitié des années 2000, son équipe s'engage « dans une opération visant à exploiter l'Internet de façon importante pour les cours actuellement offerts » (CLIFAD, 2007). C'est dans ce contexte que des cours comme *Gestion des médias publicitaires* ont été complètement refondus et mis en ligne[175], alors sous la plateforme WebCT, maintenant remplacé par *StudiuM*. Ce nouvel environnement d'apprentissage basé sur *Moodle* 2.0 a hébergé dès sa première année, en 2011, environ 1 500 cours.

**Pour une clientèle adulte**

Plusieurs des facultés et écoles de l'UdeM ont développé des projets de FAD. Par exemple, Jean Loisier fait état des cours de niveau maîtrise qui étaient offerts, d'abord en vidéoconférence puis en mode mixte, par Internet et en classe, au département de Psychopédagogie et d'andragogie. Les facultés de médecine, des sciences infirmières, des arts et des sciences, de pharmacie et de théologie ainsi que l'École d'optométrie, entre autres, exploitent également ce modèle de formation. Toutefois, la FAD « a connu une exploitation plus soutenue à la Faculté de l'éducation permanente, et ce, depuis 1995 » (CLIFAD, 2007). Ainsi, en 1999-2000, 92 % des inscriptions en formation à distance de l'Université de Montréal y étaient

comptabilisées (MEQ, 2003).

Les cours y sont donc surtout offerts à une clientèle adulte. Déjà, au début des années 1980, comme l'indique une recherche que cite Jean Watters (ACELF, 1986), il s'agit d'étudiants non seulement « un peu plus âgés que les étudiants réguliers », mais aussi « plus souvent de sexe féminin ». « Ils étudient à temps partiel et ils travaillent. Ils ont des enfants ». Vingt ans plus tard, l'âge moyen des inscrits en FAD demeurait plus élevé, à 34 ans, mais l'effectif en FAD était « majoritairement composé d'étudiantes et d'étudiants inscrits, en même temps, à des cours en présence sur le campus ». Ils sont alors, à 78%, du Grand Montréal et 86 % sont des femmes (MEQ, 2003). Aujourd'hui, la conciliation travail-étude-famille demeure au cœur des besoins de sa clientèle, comme l'écrit Bernard Morin.

En 1986-87, l'université compte 830 inscrits à distance (Chromavision, 1987). Dix ans plus tard, ils sont plus de 5 000 (Saucier, 2011). La FEP proposait à ce moment-là 32 cours, dont 17 cours télévisés[176]. Ces dernières années, l'offre de formations et le niveau de clientèles sont relativement stables. En 2009-2010, les inscriptions à la FEP s'établissaient à 5 178. Â l'hiver 2012, son site annonçait 34 cours à distance dans différents certificats, dont ceux de gérontologie et de toxicomanies, reposant sur un matériel multimédia appuyé et diffusé par Internet.

**Un acteur de l'avancement des connaissances en FAD**

Si l'Université de Montréal participe à la FAD par ses formations, elle y a aussi beaucoup contribué par ses recherches et publications. Elles incluent notamment celles menées au GRAVTI (Groupe de Recherche sur les Apprentissages en mode Virtuel par les Technologies de l'Information) par Louise Marchand et Jean Loisier, entre autres dans la francophonie canadienne. Elles comprennent aussi celles de Thierry Karsenti, qui a mis sur pied le tout premier doctorat en éducation offert à distance dans sept pays africains, en 2006[177], où l'on a d'ailleurs vécu une première soutenance de thèse à distance au printemps 2011. Avec ses collaborateurs, il a de plus créé divers outils dont Eduportfolio et Cyberprofs. S'y ajoutent entre autres les travaux de Bruno Poellhuber comme l'expérimentation réalisée à la FEP en 2011, utilisant le réseautage social et la visioconférence[178] ou les publications faites, en collaboration avec Martine Chomienne du Cégep@distance, sur le Projet Osmose.

La FEP contribue aussi à ces avancées, mettant en ligne en 2002 un guide détaillé sur *Le processus de production de cours en formation à distance*, consciente que: « … nonobstant l'exploitation de tel ou de tel média, la production d'un cours en formation à distance implique la mise en place et le respect d'un processus rigoureux qui fait appel à une équipe de spécialistes aux compétences multiples ».

## *Le Cégep@distance*

Le Cégep@distance vient de fêter son 20e anniversaire. C'est en effet en 1991 que les volets collégial et secondaire de la Direction générale de la formation à distance (DGFD) du ministère de l'Éducation du Québec sont séparés. Le Centre collégial de formation à distance (CCFD) voit le jour, sous les auspices du Collège de Rosemont, qui avait développé ses propres cours par correspondance[179].

Le CCFD devient le Cégep@distance en 2002. Flavius Pelletier, son Directeur de l'époque, précise que ce nouveau nom traduit son intention d'exploiter « pleinement les nouvelles avenues qu'offre Internet dans le domaine de la formation à distance »[180].

Figure 12: Du CCFD au Cégep@distance les logos reproduits par Gravier (2011)

**Organisation et modèle**

Comme le souligne Robert Meilleur, premier Directeur du CCFD, cet établissement unimodal a donc bénéficié dès le départ d'un personnel d'expérience provenant soit du ministère, soit du Collège de Rosemont. Ses employés assument la responsabilité et le suivi de la production des formations et des services aux étudiants. L'établissement puise cependant dans le bassin d'enseignants du réseau collégial à la fois pour concevoir le matériel pédagogique et recruter des tuteurs. Viet Pham, son Directeur actuel, résume : « Alors qu'on comptait autour d'une vingtaine d'employés en 1991, près d'une centaine de personnes y travaillent aujourd'hui, sans compter des centaines de collaborateurs » (Gravier, 2011).

Pour l'étudiant, l'approche était et est demeurée celle d'une formation autorythmée avec inscription continue où il peut entreprendre son apprentissage au moment de son choix et déterminer son rythme de progression à l'intérieur d'une période maximale fixe. Selon Robert Meilleur, ce modèle asynchrone aide particulièrement l'étudiant à comprendre comment gérer son temps, à être autonome et à savoir s'organiser.

Il rappelle que l'encadrement des cours par correspondance était, au départ, surtout téléphonique. Toutes les communications entre l'étudiant et le tuteur transitaient d'ailleurs par une téléphoniste rattachée au Service à la clientèle, comme le souligne Gravier (2011). L'arrivée des boîtes vocales a beaucoup modifié le travail des tuteurs, qui devaient auparavant être disponibles durant des plages préétablies pour répondre aux appels des inscrits. La généralisation du courriel vers la fin des années 1990 a amené depuis une évolution vers un encadrement davantage en ligne.

**Cours et programmes**

L'offre de cours a rapidement crû, passant de quelque 25 cours à ses débuts (REFAD, 1992) à environ 200 en l'an 2000[181]. Ses représentants rappellent alors le double mandat des cégeps québécois : préparation aux études universitaires et formation technique conduisant au marché du travail. Ils font ensuite état de l'offre à la fois de programmes de Diplôme d'études collégial (DEC) en sciences humaines et en techniques administratives et d'attestations d'études, notamment en assurances de dommages et en techniques de comptabilité. Il s'agit surtout de cours par correspondance, mais le centre offrait alors aussi une vingtaine de cours par Internet. Bientôt, trente autres seront en préparation, incluant par exemple le cours La chimie.com, lancé en 2004, comprenant un site Internet, cinq émissions de télévision diffusées par le Canal Savoir et une version interactive sur Vidéotron[182].

Le collège propose aussi des cours non crédités et des formations sur mesure. Parmi ses projets récents, Martine Chomienne, auteure de plusieurs recherches[183] et conseillère au collège depuis 1995, souligne le partenariat développé avec le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Il inclut le cours la francisation en ligne dont le Cégep@distance fait actuellement la diffusion auprès d'une clientèle internationale, qui peut le suivre à partir de son pays d'origine, entre autres au moyen de classes virtuelles. Plus de 4 500 candidats à l'immigration issus de 56 pays ont bénéficié jusqu'ici de son encadrement.

Aujourd'hui, le Cégep@distance offre environ 300 formations, dont certains cours en anglais, selon un modèle qu'il souhaite plurimédia, c'est-à-dire conjuguant les technologies comme le multimédia, le Web et les outils interactifs.

**Clientèle**

La progression des inscriptions depuis les débuts du Cégep@distance est importante. Les 17 cours offerts par le Collège de Rosemont en 1991 attiraient près de 2 000 inscriptions-cours par année. En « 2001-2002, le Cégep@distance traitait autour de 25 000 inscriptions-cours et, pour 2010-2011, on prévoit un nombre record de plus de 30 000 inscriptions-cours » (Gravier, 2011).

Dès les premières années, comme le rappelle Robert Meilleur, la clientèle était largement adulte et surtout féminine, y étudiant surtout à temps partiel. En 1998, le CLIFAD écrit que : « Au total, 80% des élèves ont entre 20 et 40 ans » et chez les élèves de 30 ans et plus « environ 60% occupent un emploi à temps plein et au-delà de la moitié ont un enfant ou plus à charge ». Déjà près de 50% de ses étudiants viennent d'autres collèges. Pour ces « élèves en commandite, la formation à distance vient répondre à un besoin ponctuel dans leur cheminement déjà entrepris dans un autre établissement » (CLIFAD, 2007). Il s'agit d'une clientèle plus jeune, suivant généralement moins de cours que les étudiants adultes. Elle provient aussi davantage des régions périphériques.

Les analyses détaillées qu'il fait de ses inscriptions permettent de constater, par exemple, que « le virage entrepris par le Cégep@distance, voulant que tous les cours qui sont développés le soient en format plurimédia, avait probablement un impact important ». « Entre 2004-2005 et 2008-2009, 34 cours étaient disponibles simultanément en option « traditionnelle » et « technologique ». Dans 29 de ces cours, nous avons remarqué une hausse de demande pour l'option « technologique » d'année en d'année, d'ailleurs souvent assez significativement ». En 2003-2004, 90,3% du total des inscriptions-cours allaient aux cours

dits traditionnels (imprimés), versus 62,8% de celles-ci en 2009-2010[184].

Ces indicateurs de clientèles ne sont qu'un des types de publications que l'organisme rend disponibles, qui incluent des recherches sur la formation des tuteurs et la persévérance en FAD. On y trouve également certains résultats du projet Osmose, une expérimentation d'une plateforme sociale d'apprentissage reposant sur Elgg. Déjà, on peut en tirer certaines leçons utiles à l'implantation de tels outils du Web 2.0 en éducation, particulièrement en matière de besoins d'animation et d'appropriation de ces réseaux sociaux.

## Des modifications des préoccupations et du discours

Au-delà des aspects déjà mentionnés, comme l'importance moindre qui paraît maintenant accordée aux technologies mêmes ou l'accent plus prononcé sur l'encadrement, d'autres éléments des préoccupations et du discours paraissent avoir évolué. Parmi ceux-ci, les préoccupations relatives à l'accessibilité ont changé, les arguments sur les coûts de la FAD sont moins courants de même que, semble-t-il, l'évocation des risques et des opportunités liés à la mondialisation, tel que détaillé ci-dessous.

### L'accessibilité

L'accessibilité a toujours été au cœur des définitions de la formation ouverte et à distance, qui évoquent généralement son accessibilité à la fois sociale et géographique. On dira qu'elle est, par exemple, appropriée pour desservir « les isolés géographiques, les étudiants qui ont abandonné, les adultes qui ne veulent pas se déplacer, les chômeurs ainsi que ceux et celles qui veulent se perfectionner », comme l'indiquait Jean Watters (ACELF, 1986), en citant certaines des treize catégories de cibles de la FAD qu'avait identifiées la Commission Jean sur l'éducation des adultes en 1982.

Les principaux freins à cette ouverture ont longtemps été les limites de chacun des moyens de communication utilisables. En fait, à chaque étape du développement de la FAD, ses concepteurs ont dû faire preuve de créativité pour vaincre les différentes « fractures » médiatiques. La disponibilité des infrastructures sur leur territoire et l'accessibilité des technologies pour les étudiants, que ce soit en matière de coûts ou de capacités d'utilisation, imposaient des contraintes majeures, particulièrement en région. Elles étaient « le goulot d'étranglement au travers duquel l'instruction devait être livrée »[185] (Downes, 2000). À titre d'exemple, à Matagami, Hélène Bilodeau se souvient qu'il avait été impossible de trouver les deux lignes téléphoniques nécessaires pour l'audiographie. À l'Université du Québec à Hull (UQAH), un cours d'*Introduction à la recherche en éducation*, offert sur le Web à compter de 1998, avait dû tenir compte du fait qu'alors « moins de 10% des étudiants étaient "branchés" à la maison », comme l'expliquait Thierry Karsenti (REFAD, 2000).

Or, l'accessibilité aux infrastructures est maintenant beaucoup plus grande et n'est plus, dans un pays comme le Canada, une contrainte incontournable. Aujourd'hui, l'accès au service téléphonique par ligne terrestre est quasi-universel et plus de 78% des ménages ont un téléphone cellulaire[186]. Et si le raccordement à Internet n'est pas encore entièrement universel, on en est très proche. Selon le Rapport de surveillance du CRTC de 2011, 98% des ménages canadiens ont accès à un réseau à large bande terrestre ou mobile. Cinq provinces ont maintenant un accès universel : l'Alberta, l'Ontario, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard. En 2010, 79% des francophones et 86% des anglophones utilisaient l'Internet.

On s'inquiète donc moins de la fracture numérique beaucoup discutée depuis quinze ans car, même si des écarts persistent, particulièrement en fonction des revenus des ménages et de leur localisation (StatCan, 2010). « Les points d'accès se multiplient, ici comme à l'étranger, dans les bibliothèques publiques et en bien d'autres endroits », comme le fait ressortir Michel Richer. En effet, « En 1999, le Canada est devenu, avec le concours des secteurs provinciaux et territoriaux de l'éducation, le premier pays au monde à relier à Internet toutes les écoles et les bibliothèques publiques qui le désiraient » (StatCan, 2009b). Par ailleurs, les équipements nécessaires sont largement disponibles et les compétences requises se généralisent, même si des lacunes persistent.

Au niveau social, de l'accessibilité en terme d'ouverture de la formation, de ce courant visant un accès élargi aux étudiants non conventionnels, particulièrement aux adultes et aux travailleurs, ou d'enseignement de la « seconde chance », « destiné à des exclus du système » comme le disait Jacquinot (1993), ses établissements, particulièrement ceux qui en font leur mandat principal, ont aussi mis en place différentes mesures permettant l'accès aux études même lorsque le parcours éducatif de l'apprenant ou les caractéristiques de celui-ci ne correspondent pas au modèle traditionnel[187]. Par ailleurs, les divers médias et supports utilisés ne limitent plus l'apprentissage à distance aux personnes qui ont déjà un bon degré de littératie. « Par les modes et les dispositifs proposés, la FAD peut certainement être vue comme dépositaire des valeurs d'accessibilité, qu'il y ait hybridation ou non », écrit Michel Richer.

### Les coûts de la FAD

Dans les années 1970 et 1980, on se souciait beaucoup des coûts comparés de la FAD et de l'enseignement présentiel ainsi que de la rentabilité de la première. Par exemple, ce type de préoccupation était très présent à l'origine de la Télé-université. Comme l'écrit le Groupe de travail qui a mené à sa création: « ce projet se situe nettement dans une perspective de réduction des coûts unitaires de l'enseignement universitaire à moyen terme »[188]. Pour ce faire, indique Guillemet (2003), il se fonde sur l'exemple de l'Open University « dont le coût par diplômé est alors estimé à 20 % de celui des universités traditionnelles ».

En 1986, l'argument économique demeurait très présent. Par exemple, on disait que : « en général, c'est un enseignement plus économique que l'enseignement traditionnel, autant pour les institutions que pour les apprenants. Contrairement aux cours en institutions, en formation à distance, plus le nombre d'apprenants croît, plus le coût d'opération est réduit »[189]. « La réduction des coûts unitaires par étudiant grâce aux économies d'échelle » est en tête de liste des arguments en faveur de la mise sur pied de systèmes de formation à distance, écrit Kaye (1985). Des livres comme ceux de Holmberg (1985) consacraient des chapitres entiers à la rentabilité de l'éducation à distance. Certains se tournent donc vers elle surtout comme moyen potentiellement économique de former de grands groupes.

C'est également parce que, il y a vingt ans, les coûts de la FAD étaient importants. À l'époque : « Les coûts d'achat et d'entretien des équipements de FAD rendent les efforts limités à des cours très spécifiques », écrit Raymond Guy. C'est peut-être aussi, comme l'écrit Vaufrey (2011) parce que : « Les TICE et plus encore la FAD mettent au premier plan le délicat rapport qu'entretient le monde éducatif avec l'argent. Coûts de production des cours en ligne, temps de travail des concepteurs, modes de rémunération des différents acteurs, durée d'amortissement des investissements, définition du prix de la formation à payer par l'apprenant, coût des éventuelles licences... sont autant de dimensions que les acteurs de l'enseignement public n'ont pas l'habitude de considérer ». Les nouvelles façons de faire et les coûts qui sous-tendent la FAD remettent donc en lumière une question économique que l'on ne se pose plus couramment en ce qui a trait à l'éducation présentielle.

Le système d'enseignement a aussi traversé une période de fort engouement pour ce que Raymond Guy qualifie de modèle commercialisé de l'éducation, mettant l'accent sur une approche clientèle et une vision où les organismes d'enseignement étaient assimilés à des entreprises. Dans cette vision axée sur la rentabilité et le clientélisme, parfois encore très présente, certains voyaient dans la FAD une façon de faire de l'argent, notamment en vendant leurs contenus à d'autres provinces et institutions.

Cette préoccupation des coûts de la FAD semble moins courante, à tout le moins dans les échanges du REFAD et dans la littérature examinée. C'est peut-être que les études comparatives sur ses coûts ont été nombreuses et qu'il y a donc peu à ajouter à ces résultats, d'ailleurs ambivalents. Par exemple, Guillemet (2003), en citant la recension d'une vingtaine d'analyses de coûts à l'échelle internationale faite par Rumble (1997[190]), signale qu'elles « montrent que sur les 82 comparaisons qui ont été effectuées entre les coûts de la formation à distance et ceux de l'enseignement traditionnel, 69 concluent à des coûts moins élevés de la part de la formation à distance, et à des coûts plus élevés dans 13 autres cas ». Un autre motif de cette préoccupation réduite à l'égard des coûts pourrait être qu'aujourd'hui ceux-ci ont non seulement diminué, mais qu'ils sont maintenant partagés avec l'enseignement présentiel, qui s'appuie également sur les environnements d'apprentissage et l'accès à l'Internet. C'est possiblement aussi, comme l'écrit Downes (2000) en relation avec les formations sur le Web que, même si les économies sont

moindres qu'on ne le pensait, les organisations doivent offrir leurs cours en ligne parce que le coût de ne pas le faire est trop grand[191]. Par ailleurs, si les économies faites par les institutions sont relativement limitées, elles sont importantes pour les étudiants[192].

Entre établissements, « on comprend finalement qu'il vaut mieux travailler ensemble en coproduction, partager et collaborer » dit Hubert Lalande et on différencie davantage le coût et la valeur, indique Michel Richer. Dans un contexte où l'on qualifie l'économie du savoir de « clé du développement social et économique du Canada comme de tous les pays » (BTA, 1999), Hubert Lalande croit même que certains gouvernements ont maintenant compris que : « le e-learning n'est plus une dépense mais un investissement ». Il rappelle à cet égard la citation : « Si vous pensez que l'éducation coûte cher, essayez l'ignorance… »

### La question internationale

Dans les années 1980 et 1990, on s'intéressait beaucoup au marché international et à l'apport que pouvait y faire la formation à distance francophone. « Les projets de développement international se multiplient dans le désir de réduire la différence Nord-Sud », écrit Raymond Guy.

Parallèlement, et plus particulièrement avec la multiplication des cours par Internet, on s'inquiétait de la mondialisation et de la concurrence des institutions étrangères : allait-on perdre des étudiants au profit des grandes universités ou de nouveaux établissements privés ou, au contraire, accroître ses clientèles internationales ? Par exemple, le Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne (2001) se préoccupait, devant « l'énorme potentiel de croissance » de l'apprentissage électronique, de ce qu'il appelait ce « terrain de jeu mondial ». Il écrivait que: « L'ampleur et le taux de croissance des marchés national et mondial de l'apprentissage électronique ont suscité l'intérêt des gouvernements nationaux, des grandes entreprises transnationales et de beaucoup d'établissements d'enseignement postsecondaire parmi les plus réputés du monde. Tous sont alléchés par les marchés qui s'ouvrent dans le monde entier, comme celui des apprenants canadiens rompus à Internet ». Il s'alarmait du fait que « près de la moitié (43 p. 100) des collèges et des universités du Canada n'offrent toujours pas de cours en ligne » et ajoutait que : « Dans bien des cas, ce sont de petits établissements, ceux qui seront les plus menacés par la concurrence étrangère ».

S'il y a eu certains grands projets, comme le programme CÆRENAD à la TÉLUQ, à partir de 1999, la coopération internationale en FAD francophone ne paraît pas avoir eu l'impact alors espéré. Pour Pierre Patry, qui a été l'un de ses fervents défenseurs, ses échecs sont liés à un manque de suivi, financier et technique. Jean Watters, en parlant du Consortium francophone international de formation à distance (CIFFAD), évoque aussi un manque de moyens, tout en mentionnant que, du côté anglophone, le Commonwealth of Learning, plus largement commandité[193], fonctionne.

En ce qui a trait aux clientèles de l'extérieur, l'engouement de plusieurs institutions canadiennes pour la recherche de nouveaux publics à l'étranger, notamment dans les pays en développement, semble s'être traduit par une certaine augmentation des inscriptions internationales dans plusieurs programmes. Leur nombre a cependant été limité[194], sauf peut-être dans certains créneaux spécifiques[195]. Plusieurs facteurs y contribuent. Ils incluent sans doute la « fracture numérique » entre le Nord et le Sud, qui complique l'accès, mais aussi d'autres considérations. Le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 2003), soulignant que « la demande d'inscription en provenance de pays étrangers n'a pas été très forte », invoquait des contraintes réglementaires ainsi que les « coûts élevés de scolarité qu'il faut imposer à tout étudiant étranger ». Jean-Benoît Caron de l'Université Laval va dans le même sens. Il fait état de la centaine d'étudiants étrangers qui s'inscrivaient en 2010 à ses programmes de FAD et souligne que : « Nos droits de scolarité constituent cependant un frein aux inscriptions provenant de la francophonie. Ils sont considérés comme peu élevés en Amérique, mais comme très élevés en Europe et en Afrique»[196]. Dans ce contexte, les marchés internationaux n'ont généralement joué qu'un rôle complémentaire[197] dans le développement de la FAD francophone.

À la lumière des changements considérables qu'a connus le domaine depuis la fin des années 1980, on ne peut que conclure à une transformation très profonde de l'apprentissage à distance en français au

Canada. Mais peut-on en déduire qu'ils sont indicatifs de la « vraie révolution en éducation » qu'évoquait Sir John Daniel (2008)? Pour pouvoir répondre à cette question, il faut examiner aussi ce qui a peu ou pas changé en FAD au cours de ces années. C'est ce que détaille la section suivante.

### *Des constantes et des contraintes*

Les interviewés identifient aussi plusieurs constantes de l'éducation à distance durant cette période. La plupart sont perçues comme des obstacles au développement de la FAD. Elles incluent des freins organisationnels, des contraintes réglementaires et syndicales, l'immobilisme des institutions, l'attitude défensive d'un segment du corps professoral, les défis du financement ou l'impact des restructurations. Le facteur humain fait pour sa part partie des éléments stables à préserver.

#### Des résistances au changement

La formation à distance oblige à repenser les façons d'apprendre dans des systèmes d'éducation ou des établissements qui ont déjà, pour la plupart, une longue tradition de l'enseignement conventionnel. Il n'est donc pas étonnant qu'elle se heurte à des résistances et que celles-ci amènent bon nombre de frustrations chez ses artisans.

##### Des établissements

Ceux-ci traitent particulièrement de la résistance organisationnelle. Ils la lient notamment à la nature même de nos institutions éducatives. Déjà en 1986 Pierre De Celles, alors à l'Université Laval, parlait de l'inertie, dont il disait qu'elle était souvent un « réflexe pour les établissements universitaires, devant l'innovation et la collaboration ». Jean Watters, qui est maintenant Président de Performa International, constate aussi la difficulté de changer les mentalités, la pression pour le conformisme. Comme Christine Vaufrey (2011), Rédactrice en chef de Thot Cursus, qui rappelle un de ses articles[198] faisant état de « la lenteur avec laquelle les universités du monde entier intègrent la révolution numérique. », il s'inquiète du rythme d'évolution des établissements, de leur « mentalité institutionnelle ». Il donne l'exemple de développements qui se font maintenant hors institutions, par de petites organisations dynamiques[199]. « C'est le propre des institutions de se scléroser », la passion d'innover s'atténue avec le temps, dit Pierre Patry. Pour Pierre Raphaël Pelletier, c'est la hiérarchie qui tue tout et empêche le changement. Or, l'enseignement à distance requiert innovation et changement de pratiques. Pour lui, « l'innovation, la création, c'est une pensée délinquante » [200] alors que « le concept de changement fait tellement peur ».

C'est peut-être aussi que la FAD est souvent perçue comme une concurrente. Par exemple, le Conseil des universités du Québec écrivait en 1987 que : « Depuis sa création, la TELUQ, à tort ou à raison, a été perçue comme une concurrente menaçante par plusieurs établissements universitaires. De ce fait, on s'est appliqué à limiter son action et à la cantonner dans un rôle de complémentarité défini de façon très restrictive. Elle a donc dû se contenter de la portion congrue de la mission universitaire »[201]. Denys Lamontagne, Directeur de Thot Cursus, le constate toujours: « C'est un portrait courant », écrit-il. « Que ce soit la SOFAD, le Cemeq[202] et même la TÉLUQ : à chaque fois qu'une initiative de FAD a connu le succès, elle a été attaquée et le plus souvent arrêtée par les institutions en place ». Par contre, le fait que plusieurs d'entre elles fassent maintenant aussi de la FAD pourrait contribuer à une atténuation de ces craintes.

On mentionne également l'absence de politiques ou de visions institutionnelles sur la FAD dans certaines provinces ou organisations. Au Québec, par exemple, on attend depuis plus de dix ans une politique ministérielle de la FAD. Et dans plusieurs organisations qui offrent pourtant de la formation à distance, elle y est encore marginalisée. Souvent, par exemple, elle est à peine mentionnée dans leurs rapports annuels ou dans leurs plans stratégiques.

Parmi ces freins institutionnels, la reconnaissance des cours et des diplômes faits à distance par les autres établissements demeure un contentieux majeur. Jean-Antoine Bour le soulignait déjà il y a 25 ans (ACELF, 1986). Pour Denis Gilbert, cette reconnaissance demeure « la grosse barrière à franchir ». Elle semble tenir surtout aux préjugés dont nous ferons état plus loin et est indicative, de façon plus générale, comme le dit Alain Langlois, des barrières auxquelles l'apprentissage à distance est confronté.

### Des enseignants

On évoque aussi des résistances liées à la pédagogie utilisée, cette « sclérose pédagogique » dont s'inquiétait le Président de l'Université du Québec seulement trois ans après la création de l'UQ[203]. Il le rappelait d'ailleurs à la première réunion de la Commission de la Télé-université : le rêve sur lequel était fondé de tels établissements était de « fondamentalement changer les modèles traditionnels » et de « rendre l'enseignement universitaire plus intéressant »[204].

En 1996, à l'Assemblée internationale des parlementaires de langue française, Marielle Préfontaine indiquait aussi que : « Le renouvellement pédagogique se fait lentement. On essaie d'adapter la technologie à l'enseignement conventionnel plutôt que d'aller plus loin, de faire un pas en avant et concevoir des méthodes plus dynamiques »[205]. Il semble pourtant que la préoccupation pour la pédagogie soit plus grande, notamment en milieu universitaire, et que dans l'ensemble, comme l'écrit Pierre-Julien Guay, les enseignants manifestent plus de souplesse qu'autrefois. Mais, malgré une certaine diversification des modèles, l'évolution de la réflexion n'a pas nécessairement donné lieu à un transfert important dans la pratique. Comme le dit Jean Watters : « La salle de classe a peu changé depuis Socrate ».

Plusieurs lient cependant l'hésitation des éducateurs à un manque de soutien institutionnel. Jean Loisier écrit par exemple que les professeurs ont été « fortement incités à passer en « mode TICs » sans soutien technique et pédagogique » et qu'ils manifestèrent d'emblée une forte résistance. Celle-ci peut aussi résulter de lacunes dans leur formation. Comme le dit Pierre Patry, les enseignants, même jeunes, sont encore formés à l'ancienne. À titre d'exemple, à l'Université de Sherbrooke, Larose et autres (1999) concluaient que : « De façon surprenante, c'est à la faculté d'éducation qu'on retrouve la plus forte proportion de non-usagers du courriel (12,1 % des répondants). De façon concomitante, c'est aussi à la faculté d'éducation qu'on retrouve le plus fort pourcentage de non-utilisateurs du réseau W3 (14,3 % des répondants) ». Or, généralement, on enseigne comme on a étudié, souligne Carolle Roy.

### Des syndicats

Avec l'apparition des nouvelles technologies, la FAD qu'on a longtemps associée aux « machines à enseigner » a été considérée par certains comme une menace aux postes d'enseignement en face à face. Comme le déclare le CLIFAD (1998) : « Dans les milieux de l'enseignement, on craint parfois que la formation à distance n'entraîne l'abolition massive de postes d'enseignants et leur remplacement par des tuteurs moins qualifiés et surtout moins rémunérés. Ces craintes et ces préjugés sont sans fondements. Mais, ils ne sont pas sans effets ».

Depuis, les craintes relatives à un enseignement entièrement automatisé semblent en bonne partie estompées. On est sans doute davantage conscients maintenant du « redoutable paradoxe » qu'évoquait Jacquinot (1993) : « pour être efficaces, les nouvelles technologies, loin de remplacer l'homme, exigent de lui de plus en plus de compétences non seulement techniques mais aussi humaines et sociales (comportement en groupe, capacité à coopérer et à communiquer, volonté d'assumer des responsabilités...) ».

Mais il demeure que les syndicats sont encore généralement perçus comme peu ouverts à la FAD et à l'utilisation des technologies en formation. Or, les professeurs qui l'ont expérimentée ont bien réalisé que la médiatisation des cours exige du temps et donc des adaptations à leur charge de travail, à leur rémunération ou à leurs mécanismes d'évaluation. Il faut en conséquence modifier les conventions collectives, ce qui nécessite une volonté tant de la direction que des syndicats. Comme l'indiquent certains profils, des progrès ont été faits à cet égard dans plusieurs cas, mais des obstacles semblent encore présents.

### Des contraintes réglementaires

L'éducation est de juridiction provinciale au Canada et les diverses règles gouvernementales limitent les échanges interprovinciaux, si importants pour les minorités linguistiques.

Le Collège Éducacentre en témoignait en 2005[206] : *«* Il faut tenir compte des exigences et critères de formation de chaque province et territoire, et ce, pour chaque cours ou programme livré. L'accréditation de la formation collégiale est de juridiction provinciale et territoriale. Il faut donc négocier la transférabilité des cours institution par institution, lentement mais sûrement. Dans certains secteurs, comme le tourisme, c'est relativement facile; dans d'autres, comme la santé, c'est très difficile *»*[207]*.* La question de l'accréditation, déjà soulevée entre autres par Chromavision (1987), a pourtant fait l'objet de recommandations répétées. Elles incluent celle du Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne en 2001, à l'effet que « des négociations sur les transferts de crédits devraient être menées afin de conclure des ententes ». Le sujet demeure cependant d'actualité.

Les frais de scolarité qui s'appliquent généralement au palier postsecondaire varient aussi substantiellement d'une province à l'autre. Par exemple, en 2009-2010, au premier cycle universitaire, les frais de scolarité de l'Ontario représentaient 2,6 fois ceux du Québec, sa voisine. Ils peuvent donc aussi contribuer à restreindre la mobilité des étudiants, notamment des Québécois qui ont constitué dans le passé une part significative des clientèles francophones de certains établissements hors Québec.

La question de la propriété intellectuelle dans un contexte d'évolution rapide des technologies est un autre des défis de la FAD. Bien que les banques d'objets d'apprentissage et les licences libres soient une amélioration, les droits d'auteur demeurent une contrainte particulière en enseignement à distance, sur laquelle s'est d'ailleurs penché le REFAD[208].

Bref, les difficultés réglementaires sont un verrou important du développement de la FAD selon Denys Lamontagne. « Toutes les expansions de la FAD ont commencé par un changement de règles », écrit-il.

### Des défis organisationnels

Les modèles organisationnels utilisés en FAD varient non seulement d'un établissement à l'autre, mais aussi dans le temps, pour une même organisation.

En premier lieu, il y a eu une évolution vers une centralisation à l'intérieur d'organisations spécialisées en FAD, créées particulièrement à partir des années 1970[209]. Mais même dans les établissements bimodaux, il semble y avoir eu une tendance vers une certaine centralisation depuis l'époque où, de façon générale, tant le choix des cours à médiatiser, que leur contenu, leur approche pédagogique, leur support technologique, leur encadrement et leur gestion logistique étaient laissés à l'initiative individuelle de professeurs novateurs, dans le cadre de programmes conçus et accrédités par l'institution.

Depuis, les établissements ont standardisé les environnements technologiques et mieux soutenu la conception pédagogique. Mais les lieux de contrôle de chacun des éléments de l'élaboration et de la diffusion des cours diffèrent, particulièrement selon les paliers d'enseignement, et sont régulièrement l'objet de remises en cause. Raymond Guy qualifie le phénomène de mouvement cyclique de centralisation et de décentralisation puisque « certains établissements démontrent le succès de leurs initiatives de centralisation tandis que d'autres démontrent les avantages d'un modèle décentralisé ».

Par ailleurs, même si les analyses coût-bénéfice de la FAD sont moins présentes, cela n'empêche pas les questions de coûts et du financement d'être des défis de gestion. Dany Benoît de l'Université de Moncton résumait la situation en 2008[210] : « les fonds se font de plus en plus rares pour le développement de cours à distance. [...] Et c'est sans parler d'une compétition accrue car il y a de plus en plus d'institutions d'enseignement qui veulent avoir accès à des fonds. [...] Il y a quelques années les projets reliés aux TIC permettaient d'accéder, de façon relativement facile, à du financement intéressant. Maintenant, les bailleurs de fonds favorisent davantage d'autres créneaux ».

Pourtant, la durée de vie des technologies est brève et les coûts de remplacement et d'adaptation demeurent significatifs. On peut aussi craindre, comme Raymond Guy que : « de par les généralisations et l'apparence d'aisance des nouvelles générations avec les technologies ajoutées à la résistance des pratiquants de la FAD existants, on risque de se laisser leurrer que la FAD se fera par osmose. La tendance et le désir d'équilibrer les budgets risquent de réduire l'appui au personnel enseignant et aux apprenants sous prétexte que chacun « sait » comment utiliser ces technologies à n'importe quelle fin ».

Bref, le financement de la FAD continue à fluctuer, notamment en fonction de la vision des décideurs successifs et, comme plusieurs le soulignent, il est souvent insuffisant ou découle de programmes d'une durée limitée, qui ne permettent pas la pérennité du développement[211]. En d'autres mots, pour emprunter l'expression de Robert Saucier, en FAD « la seule permanence dans le financement est sa fragilité ».

## Des préjugés et tensions

Ces résistances et contraintes sont aussi associées à ce que plusieurs qualifient de perception que la FAD, ou certaines de ses incarnations, serait un enseignement de seconde classe.

En 1968, selon l'ouvrage de Mackenzie et autres[212], le milieu académique considérait majoritairement la correspondance comme une méthode d'instruction inférieure. Vingt ans plus tard, Markovitz, qui le cite, fait un constat semblable à l'égard de ce qu'on appelait alors les études indépendantes, mais parle d'amélioration. Qu'en est-il maintenant ?

### Des préjugés envers la formation à distance

Les interviewés s'entendent généralement sur l'existence d'une telle perception négative dans les années 1980 ou 1990. Elle faisait d'ailleurs partie des considérations à l'origine de la création du REFAD. Gérard Lafrenière y faisait par exemple référence en 1986 en indiquant : « nous avons besoin, d'abord et avant tout, d'un réseau de personnes qui croient dans la validité de l'enseignement à distance et qui partagent des buts communs ». Hubert Lalande évoque aussi, en regard des années 1990, une certaine méfiance envers la FAD, une vision de l'éducation à deux vitesses où la FAD n'était pas considérée comme équivalente. Marielle Préfontaine faisait un constat similaire en 1996[213]. Le CLIFAD, en 1998, écrivait pour sa part : « En sourdine, on laisse glisser que les cours ne sont peut-être pas très exigeants et que les examens à distance sont plus ou moins crédibles ».

Ses critiques voient dans la FAD une « perte de contrôle sur les contenus et la rigueur pédagogique sous prétexte qu'on ne peut voir le récepteur et contrôler son interaction lors d'évaluations » (R. Guy). Des préjugés semblables existent chez les étudiants. Alain Langlois rappelle qu'au moment où il faisait son baccalauréat en enseignement, la perception courante de la FAD était celle d'une « formation de seconde zone », d'une « solution de facilité pour obtenir des crédits à la valeur très douteuse ».

C'est sans doute en partie parce que la FAD était aussi, à l'époque, mal connue. En soulignant les préjugés qu'elle constatait alors, Claire Mainguy rappelle par exemple que « la Télé-université, probablement à cause de son nom, est souvent associée à des cours télévisés ». De façon plus générale, l'éducation à distance était pour sa part souvent assimilée à l'enseignement par correspondance « avec une connotation assez méprisante » (Martine Chomienne) ou à l'éducation permanente.

Certains contributeurs font toujours état de tels préjugés. Il y a pourtant eu de multiples analyses comparant formation à distance et en présence au cours des dernières décennies. Par exemple, l'équipe de Bernard (2004) a inventorié plus de 800 publications. Ils en ont analysé 232 et concluent que, pour les trois dimensions examinées (résultats, attitudes, persistance), les différences sont faibles et les données très variables. Hélène Bilodeau a d'ailleurs fait une telle recherche, en 1997, portant sur 243 étudiants de neuf cours. Elle en concluait que les étudiants à distance avaient des résultats égaux ou meilleurs, peut-être parce que plus motivés ou plus investis. D'autres se sont penchés sur l'évaluation à distance et les risques de malhonnêteté qui y sont associés – ce que certains qualifient de « talon d'Achille » de la FAD – avec des conclusions comparables (Audet, 2011). De son côté, Daniel (2008) insiste sur la qualité des formations offertes, et met en relief le fait que: « Aujourd'hui l'Open University figure au cinquième rang des universités britanniques pour la qualité de ses programmes d'enseignement. C'est le jugement de

l'agence nationale chargée de l'évaluation des universités [...] De plus, depuis trois ans l'Open University arrive en tête du sondage annuel de la satisfaction des étudiants dans toutes les universités britanniques ».

Cependant, plusieurs interviewés font état de progrès importants. C'est entre autres le cas de Carolle Roy (« le climat est très, très différent »), d'Hélène Bilodeau, pour qui « la FAD a acquis une crédibilité sociale qu'elle n'avait pas auparavant » et de Claire Mainguy. Celle-ci écrit que: « les perceptions ont vraiment changé face à la FAD. Les étudiants de la « génération y » étant des utilisateurs chevronnés de toutes technologies qui pivotent autour d'Internet, ils ne voient pas d'aberration dans le fait de suivre un cours en dehors d'une salle de classe. Quant aux professeurs, la majorité d'entre eux a découvert les différentes applications pédagogiques des technologies et leur potentiel dans l'enseignement et l'apprentissage et a appris à voir différemment leur rôle de professeur. La FAD n'est plus marginale, c'est une option de plus dans les multiples formules possibles ». Toutes trois viennent d'établissements bimodaux, où l'expérience de la FAD semble donc contribuer à une modification des perceptions.

Mais c'est aussi l'opinion de professionnels œuvrant dans les organisations dédiées. Denis Gilbert écrit : « La FAD a gagné ses galons et devient un choix d'apprentissage pour un nombre de plus en plus grandissant d'individus et ce, pour tous les ordres d'enseignement ». L'avis de Martine Chomienne est semblable : « la perception de la formation à distance à changé ».

On peut aussi constater que la plupart des établissements et services de formation à distance ont acquis une certaine pérennité. Leur existence même n'est plus – ou très rarement – remise en cause alors que la lutte pour la survie de plusieurs d'entre eux était quasi-constante à leurs débuts. Ils semblent donc avoir certainement acquis, sans doute propulsés par la popularité des nouvelles technologies et la perception favorable de l'apprentissage en ligne, relevée par Abrami et autres (2006)[214], une plus grande légitimité.

On s'interroge cependant sur l'impact de l'arrivée massive des formations hybrides et des établissements bimodaux. Risquent-ils, par exemple, de faire en sorte que la FAD « pure et dure » soit plus mal vue? Ou à tout le moins que ses organismes spécialisés ne soient pas perçus comme de même niveau que les institutions d'enseignement traditionnel, souvent constituées de beaucoup plus longue date, qui s'y intéressent aujourd'hui ?

### Des tensions internes

En plus d'être sous des juridictions différentes, les établissements francophones de formation à distance sont en partie rivaux et ils ont, comme leur population, développé des cultures distinctes, qui peuvent aussi être sources de préjugés et de tensions.

Comme le rappelait Jean Watters[215], à l'époque de la création du REFAD: « on parlait de l'impérialisme québécois ». Cette perception de « hors du Québec, point de salut » était, il est vrai, alors alimentée par certaines déclarations faites dans le contexte des vifs débats sur la souveraineté du Québec et de projets de réformes constitutionnelles. Pierre Raphaël Pelletier le dit aussi, le dossier avec le Québec était délicat et l'on se méfiait du « dumping culturel » de ses établissements.

Michel Umbriaco de la Télé-université évoquait pour sa part les risques de deux autres types d'impérialismes : des « impérialismes » de contenu ou de méthode. L'impérialisme de méthode venant: « des tenants d'un médium qui considèrent que ce médium est supérieur à tous les autres », et l'impérialisme de contenu, des « difficultés de reconnaissance réciproque d'autorité et de validité scientifique » (ACELF, 1986).

En ce qui a trait à ce qu'il qualifiait d'impérialisme de méthode, des préjugés de ce type sont encore perceptibles, notamment entre les établissements qui privilégient les modes asynchrones et ceux qui favorisent l'enseignement à distance synchrone. Des tensions existent aussi entre formation à distance et formation en ligne. À cet égard, Michel Richer écrit : « On parle parfois de cours partiellement ou tout en ligne, de cours partiellement ou tout à distance, en boudant l'une ou l'autre de ces expressions qui est parfois vue comme tabou, selon la culture ou la tradition. Certains milieux universitaires font du « en-ligne », mais surtout pas de « distance »… Pour d'autres, c'est blanc bonnet et bonnet blanc ». Mais pour

certains, il s'agit maintenant davantage, dans ce cas, de tensions technopédagogiques que technologiques. Quant aux préjugés relatifs aux contenus, ils transparaissent encore parfois dans les échanges entre les grandes organisations et les plus petites ou entre les établissements dédiés et bimodaux.

On évoque également une certaine fermeture dans les relations entre francophones des diverses régions et paliers d'enseignement, maintenant que chacun a acquis davantage d'expertise dans le domaine. Mais on souligne aussi des progrès. On craint moins aujourd'hui la concurrence entre établissements, souligne Hubert Lalande, non seulement en raison des mécanismes d'accréditation, mais aussi à cause du facteur humain, de l'attachement des communautés à leurs institutions. Donc, dit-il : « Dix ans plus tard, on comprend finalement qu'il vaut mieux travailler ensemble en coproduction, partager et collaborer ». Gratien Allaire perçoit aussi une plus grande collaboration entre les universités, bien que celle-ci demeure complexe. Il donne à ce sujet l'exemple du Consortium national de formation en santé (CNFS). Les réseaux et les technologies ont aidé. Comme l'indiquait Louise Marchand : les groupes collaboratifs « permettant de faire disparaître certains préjugés entre divers milieux. Cela permet aussi une ouverture au monde et une meilleure connaissance de ce qui se passe dans la francophonie canadienne. Les nouvelles technologies sont, à cet égard, facilitantes » (REFAD, 2001).

### L'importance du facteur humain

Sous plusieurs angles, on souligne l'importance du facteur humain en éducation en général et en FAD en particulier

C'est un moteur de développement de l'apprentissage à distance. Il y a d'une part : « le désir d'une minorité d'enseignants passionnés et engagés dans la FAD comme alternative ou complément à la formation en face à face », qui motive les établissements à persévérer, écrit Raymond Guy. Plusieurs soulignent d'ailleurs l'apport de ces « apôtres de la FAD », de ces enthousiastes qui portent le flambeau, sacrifient leur temps personnel et ont mené à la création des divers services, organismes et réseaux qui s'y consacrent.

Au-delà des individus, on met l'emphase sur l'importance des relations qu'ils développent. Ce sont leurs relations qui ont servi d'assises aux multiples partenariats[216] et collaborations en FAD francophone au pays. Mais c'est aussi un facteur essentiel en apprentissage. Comme le dit Hubert Lalande, au total : « c'est toujours l'enseignant et l'être humain qui fait la différence », la « qualité de la personne qui accompagne », le respect du rapport professeur-étudiant « dans toutes les formes d'interaction » (P.R. Pelletier). Hélène Bilodeau traite aussi de l'importance de cette relation, mais y ajoute le besoin d'une interaction de qualité avec les autres personnes-clés qui sont en contact avec les étudiants.

Bref, on souligne, comme Noël Thomas, fondateur du Village électronique que: « Le succès de tout projet humain dépend beaucoup plus des gens que des bouts de fils » (dans Le Scouarnec, 1995). Plus particulièrement en éducation, comme l'énonce Tony Bates : « un bon enseignement peut surmonter un mauvais choix de technologie, mais la technologie ne sauvera jamais un mauvais enseignement »[217]. Cela est vrai pour le passé, mais le sera aussi probablement pour l'avenir puisque, comme l'écrit Raymond Guy, « on peut prévoir que la nature humaine restera sensiblement la même » (R. Guy).

## *Des apprentissages*

Le retour sur leur expérience auquel se sont livrés les divers contributeurs permet aussi de relever des apprentissages faits. Ils constatent particulièrement l'importance de:

### Former et soutenir les formateurs

Comme Chomienne et Vazquez-Abad, qui traitaient en 1990 du besoin de formation lié à l'enracinement des innovations, Saucier (2008) soulignait qu'il faut prévoir la formation de ceux dont on souhaite qu'ils deviennent des acteurs du changement. Plusieurs interviewés estiment, comme lorsque le CLIFAD (1998) l'écrivait, que trop souvent les autorités se contentent de compter sur les compétences développées par des individus de leur propre initiative. Or, il faut plutôt un effort coordonné et planifié de formation, à la fois

au niveau de la formation initiale des enseignants et, dans un contexte en évolution rapide, de leur formation continue. À cet égard, Hubert Lalande souligne par exemple l'importance du rôle joué par les conseillers en intégration des TI.

Mais cette formation doit dépasser la technique : « Le manque de formation des enseignants non à l'utilisation des outils mais à leur intégration dans une démarche pédagogique reste le principal frein à un usage plus intensif et efficace des TICE dans les écoles et les universités » (Vaufrey, 2011).

### Procéder par projets-pilotes

À la fois pour réduire les résistances et éviter des développements sans suite, on souligne aussi l'importance d'une approche par projets, de tests et d'évaluation. Pierre Raphaël Pelletier l'affirme : « Il faut faire des projets-pilotes et les multiplier ». Hélène Bilodeau y voit aussi l'une des clés des succès de l'UQAT : procéder par projet, graduellement, mais tout en s'assurant que l'expérience fasse l'objet d'un suivi et puisse être répétée, à coût abordable.

### Adapter le rythme

Si certains croient qu'il faut accélérer le changement, plusieurs estiment qu'il est risqué d'aller trop rapidement, en implantant des innovations qui sont encore trop en avance. Hubert Lalande cite des projets technologiques de grande ampleur, dans les années 1990 et 2000, qui ont été des échecs plus que des succès : « On a essayé un peu tout, un peu trop vite ». Le rythme est aussi important dans les partenariats, où il vaut mieux, dit-il également, « attendre la maturité des différents partenaires », s'assurer qu'ils aient « la même vitesse de croisière ».

### Prévoir des mesures incitatives

Pour inciter des formateurs à contribuer à la médiatisation des cours et tenir compte de l'effort supplémentaire que cela demande, les établissements ont maintenant institué diverses mesures incitatives. Celles-ci incluent une participation généralement volontaire au départ, des primes, des allègements de tâches et une reconnaissance claire de leur travail, que ce soit dans le système d'évaluation des enseignants ou par d'autres moyens, comme la mise en place de prix pour la FAD.

### Apprendre de l'expérience des autres

Autant Jean Loisier que Martine Chomienne soulignent le risque de « réinventer la roue », de se lancer isolément ou en parallèle dans des expériences technopédagogiques, sans tenir compte des acquis.

Les réseaux sont un moyen d'éviter de répéter les erreurs. André Blanchard de l'Université de Moncton recommandait pour sa part le compagnonnage ou l'exemplarité: « un processus ancien qui consiste à montrer à un novice et à lui faire reproduire certaines habiletés acquises par un praticien d'expérience » (REFAD, 2003b). Les partenariats et les collaborations sont une autre façon d'y parvenir. Comme on peut le voir dans les divers profils de ce document, ils sont au cœur du développement que la FAD a connu depuis vingt ans.

#### Profils : L'expérience de la collaboration

L'Université Laurentienne et l'Université Sainte-Anne, intégrant maintenant le Collège de l'Acadie, sont des établissements bimodaux en contexte minoritaire intéressés à l'enseignement postsecondaire à distance depuis longtemps. La première offre des cours par correspondance depuis les années 1970. La seconde utilise les nouveaux outils de formation synchrones dès les années 1980. Les populations qu'elles desservent et leurs besoins diffèrent cependant et, malgré des expérimentations variées, leurs pratiques de la FAD demeurent distinctes. Mais elles reposent sur un élément commun central : l'accent sur la collaboration entre établissements afin de développer leurs programmes à distance et d'en étendre l'accès.

## *L'Université Laurentienne*

Université bilingue de Sudbury dans le Nord de l'Ontario, l'Université Laurentienne s'est dotée, dès sa constitution formelle en 1960, d'un Centre d'éducation permanente (CEP). Celui-ci a mis en place, à compter de 1972, un programme de formation à distance afin de « répondre aux besoins des étudiants hors campus qui voulaient être plus autonome et diriger leurs études »[218].

**Privilégier l'autonomie**

Cet accent sur un apprentissage qu'elle qualifie d'individuel, autonome, continu et durable l'a amenée à privilégier d'abord les cours à base imprimée « flexibles et portatifs » (REFAD, 1998). Mais déjà en 1986, comme l'indique Gérard Lafrenière (ACELF, 1986), qui sera aussi l'un des membres fondateurs du REFAD, elle emploie d'autres modes d'enseignement à distance, incluant la télévision et les audiocassettes.

En 1998, Jean Watters, qui en a été le Recteur de 1998 à 2001, y créé l'Institut d'innovation, d'apprentissage et de la technologie. Il voulait donner aux professeurs « formation et appui pour développer une approche pédagogique multimédia interactive »[219], particulièrement en lien avec l'utilisation croissante d'environnements numériques comme WebCT et TLM (The Learning Manager). En 2000, l'Institut s'intéressait entre autres à l'intégration du sans fil sur le campus.

En 2002, l'université diffusait toujours 165 cours imprimés, mais aussi « 11 cours sur vidéocassettes, 22 cours en ligne, un cours sur cédérom, sept cours par téléconférence » (MEQ, 2003). Depuis, elle a accru le nombre de ses formations en ligne, maintenant sous la plateforme Desire2Learn. Elle y intègre au besoin des outils synchrones comme la webconférence qui contribue à briser l'isolement des étudiants et à faciliter le travail collaboratif[220]. L'université offre maintenant plus de 360 cours à distance, par divers moyens, regroupés sous le nom d'Envision. En 2011, 71 cours à distance en français étaient donnés, incluant une quinzaine de cours de l'Université de Sudbury, une des trois universités qui lui sont affiliées. Ils attiraient 1 312 inscriptions. Huit employés du CEP en assurent le service.

Figure 13: Envision, à l'Université Laurentienne Le sigle de ses cours à distance

**Intégrer les modes de formation**

Gratien Allaire, qui a été Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche (affaires francophones) et Directeur de l'Institut franco-ontarien de l'université, explique que les formations à distance y sont intégrées aux programmes habituels et assujetties aux mêmes règles que ses autres cours. Le professeur conçoit le manuel, qui est soumis à des mécanismes de contrôle de qualité et d'évaluation. Ici, la personne qui prépare le cours est celle qui le donne, comme le stipule la convention collective, notamment en lien avec des questions de droits d'auteur.

**Former en collaboration**

En milieu minoritaire, les collaborations et partenariats pour offrir des programmes complets, particulièrement à distance, sont souvent essentiels. Sir John Daniel a été Recteur de l'Université Laurentienne de 1984 à 1991. En marge des discussions liées à la création du REFAD, en 1986 (ACELF), il exprimait le besoin de multiplier le nombre de cours multimédiatisés en français. Il proposait « de partager entre les institutions les cours à préparer et de mettre en commun la banque de cours qui en résultera ».

Les collaborations auxquelles l'Université Laurentienne a effectivement participé sont variées. En enseignement à distance en français en Ontario, outre la maîtrise en orthophonie offerte avec l'Université d'Ottawa, elle s'est notamment associée au Collège Boréal pour un baccalauréat en sciences infirmières. Elle participe à Contact Nord, dont elle utilisait déjà les salles d'audioconférence en 1991 (REPSAD, 1991). Hors province, Gratien Allaire souligne le partenariat formé avec l'Université Sainte-Anne en service social. Il fait état à la fois de l'intérêt de telles associations, qui permettent aux institutions plus petites de proposer des programmes qu'elles pourraient difficilement mettre en place seules, et de leurs défis, par exemple les contraintes liées au fait que les accréditations professionnelles sont de juridiction provinciale.

Parmi ses autres programmes à distance en français, elle propose un baccalauréat ès arts et un baccalauréat en enseignement (B.Éd.) alternatif, de même que des certificats et programmes plus courts. Elle publie certaines données spécifiques à l'apprentissage en ligne, qui témoignent d'une forte croissance. Par exemple, les étudiants au B. Éd. alternatif sont passés de 24 à 155 depuis 2004. Au total, en 2010, elle comptait plus de 1 500 inscrits aux programmes de langue française offerts par l'université et ses établissements associés et plus de 7 700 aux programmes de langue anglaise.

## *L'Université Sainte-Anne et le Collège de l'Acadie*

L'université Sainte-Anne, fondée en 1890, est aujourd'hui le seul établissement postsecondaire francophone de la Nouvelle-Écosse. Le Collège de l'Acadie a, pour sa part, été créé en 1988 afin d'offrir des programmes professionnels et techniques. En 2003, les opérations néo-écossaises du collège fusionnent avec celles de l'université. Elle dispose maintenant de cinq centres : son campus principal à Pointe-de-l'Église et ses campus de Halifax, Petit-de-Grat, Saint-Joseph-du-Moine et Tusket.

La « nouvelle » Université Sainte-Anne s'appuie largement sur l'apprentissage à distance comme l'indique alors la Commissaire aux langues officielles du Canada[221]. L'université fait d'ailleurs partie des institutions pionnières du REFAD et illustre bien, comme l'indique le président fondateur du réseau, Pierre Pelletier, la diversité des situations et des tailles[222] des établissements qui l'ont créé. Elle est en effet située dans un bassin de population francophone à la fois restreint – soit environ 36 000 personnes de langue maternelle française dans les années 1980 – et disséminé sur le territoire de sa province.

Son recteur de l'époque, Harley d'Entremont, expliquait l'intérêt de la FAD et de ses regroupements dans un tel contexte. Des réseaux comme le REFAD : « permettent de combler les distances qui séparent les communautés francophones minoritaires et de pallier le manque de ressources financières » ainsi que « d'offrir un plus grand nombre de cours et d'approches pédagogiques ». Pour leur part, les nouvelles technologies « sont en mesure de permettre l'accroissement de l'accessibilité à l'enseignement universitaire dans l'ensemble de la francophonie à l'extérieur du Québec et de favoriser son essor »[223].

**La vidéoconférence au cœur de l'enseignement**

Plusieurs technologies ont été successivement expérimentées à l'Université Sainte-Anne. En 1986 (ACELF), elle offre, en collaboration avec l'Université d'Ottawa, des formations en éducation par voie téléphonique. En 1990[224], elle lance un cours de français langue seconde sur vidéocassettes, avec des compléments écrits et audios. En 1991, elle diffuse aussi par l'entremise de l'Atlantic Satellite Network et utilise en classe « les appareils de télé-écriture (Téléwriter III), la télévision à balayage lent et l'informatique ». Annonçant les collaborations à venir, elle : « espère louer le réseau du Collège de l'Acadie, une fois que le système sera installé » (REPSAD, 1991).

Le Collège de l'Acadie est, pour sa part, dès sa fondation, « un collège sans mur »[225], reposant sur la FAD. « La conférence téléphonique, le réseau d'ordinateurs avec télé-écriture et les télécopieurs seront les technologies utilisées par les centres d'apprentissage. Des magnétoscopes, lecteurs de cassettes et ordinateurs seront aussi disponibles » indique le REFAD en 1990[226]. La vidéoconférence s'ajoute à l'audioconférence dès 1992. En 2000, les systèmes utilisés, comme V-Tel ©, Picture-Tel © et ProShare ©, fonctionnent toujours par réseau téléphonique[227] mais, en 2001, les centres sont reliés par des lignes Internet à haute vitesse. « Le Collège amorce aussi un virage vers la formation synchrone ou asynchrone sur le Web » (REFAD, 2002b), qui inclut des expérimentations de NetMeeting[228].

La fusion généralise l'usage de la vidéoconférence à l'Université Sainte-Anne. En 2004, huit de ses neuf programmes l'utilisent, dans un modèle qui combine des rencontres synchrones hebdomadaires de une à trois heures et l'autoapprentissage. Comme l'indiquent alors Prayal et Gignac (2004) : « Grâce à ce réseau, chacune des communautés, n'ayant pas une population francophone suffisante pour avoir son propre collège communautaire autonome, a donc pu recevoir chez elle, depuis 1992, une formation post-secondaire en français ». Certains programmes en ligne de formation continue se sont ajoutés depuis.

Elle a aussi contribué aux études sur la FAD, particulièrement en mode synchrone. Elle a notamment effectué, pour le REFAD, une *Recherche sur les compétences transversales en formation à distance* en

2004 et une autre sur la vidéoconférence en 2008. On a en effet constaté que ce mode d'apprentissage amène les étudiants « à développer ou à consolider des habiletés telles que l'autonomie, la motivation, la communication efficace, le travail en équipes et la résolution de problèmes ». Des habiletés qui sont « appréciées par la société en général, et par le milieu des affaires en particulier » (REFAD, 2002b).

**Des collaborations essentielles**

L'université multiplie aussi les ententes et les collaborations, au Canada et à l'étranger. Allister Surette[229], qui dirigeait le Collège de l'Acadie et est récemment devenu Recteur de l'Université Sainte-Anne, le soulignait : « L'entraide, le partenariat et l'échange entre établissements sont essentiels » pour la survie de telles organisations.

Par exemple, l'Université Sainte-Anne offre, en partenariat avec l'Université Laurentienne et le Consortium national de formation en santé (CNFS), un Baccalauréat en service social principalement à distance. Ses étudiants suivent à Sainte-Anne une année préparatoire et certains cours durant les trois autres années du programme.

Par ailleurs, les opérations du Collège de l'Acadie à l'Île-du-Prince-Édouard se poursuivent sous un organisme distinct, le Collège Acadie I.-P.-É., avec lequel elle continue de collaborer. Celui-ci offre notamment la possibilité de suivre des cours de la maîtrise en enseignement de l'Université Sainte-Anne à partir de son propre système de vidéoconférence, dans ses trois centres de formation.

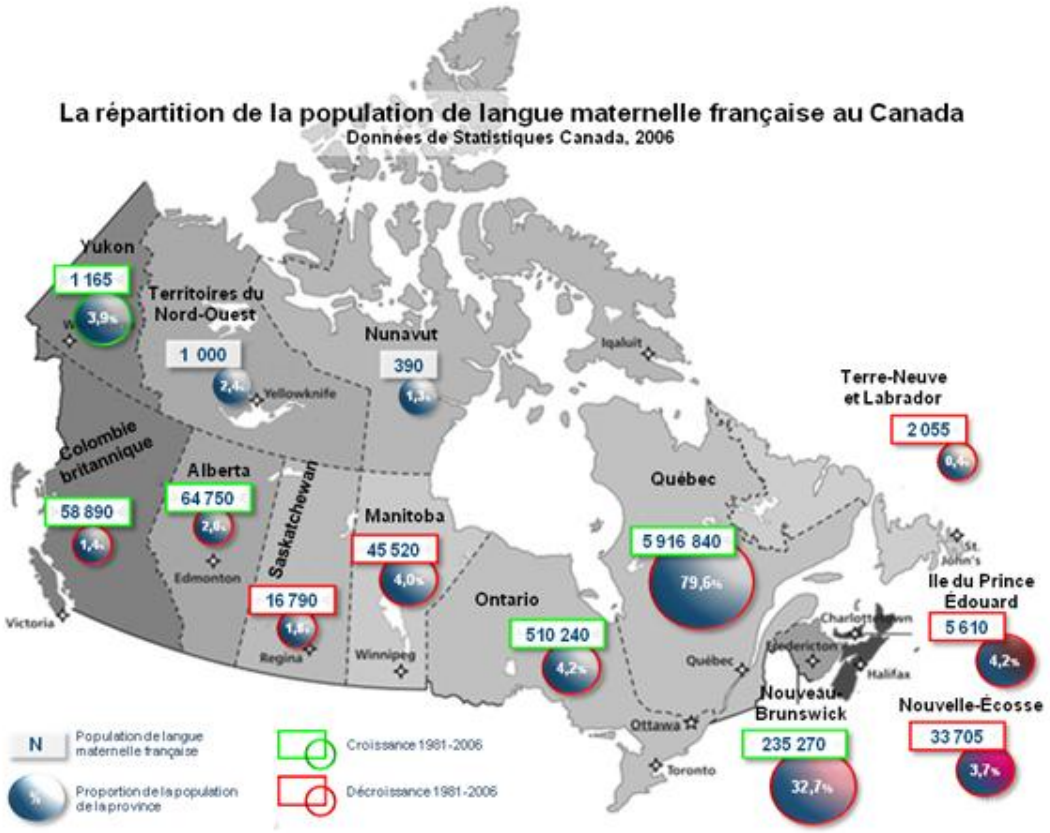
## Un bilan, en conclusion

En conclusion de cette section, il semblait utile de poser deux questions plus générales. D'abord, en fonction du contexte examiné au premier chapitre, quel impact les développements faits en formation à distance ont-ils eu dans la francophonie canadienne? Et deuxièmement, pris dans leur ensemble, ces transformations, ces constantes et ces apprentissages constituent-ils un changement radical, une révolution du domaine de la FAD au pays?

### Formation à distance et francophonie canadienne : des impacts?

La situation démographique des francophones canadiens, à l'origine de leurs luttes et de leurs regroupements, demeure préoccupante. Si, depuis vingt-cinq ans, le nombre absolu de francophones de langue maternelle a crû, de 6,25 millions en 1981 à 6,89 millions en 2006, leur proportion de la population totale diminue encore, à 22,1%, et celle des francophones hors Québec à 4,1%. Les transferts linguistiques vers l'anglais continuent de croître. En 2006, ce sont 39,3% des francophones hors Québec qui parlent l'anglais le plus souvent à la maison[230].

Le bilinguisme des non-francophones est toutefois plus répandu. Comme l'indique Statistique Canada : « Au Canada, la connaissance du français s'est accrue entre 2001 et 2006 chez les anglophones (de 9,0 % à 9,4 %) et chez les allophones (de 11,8 % à 12,1 %) »[231].




Par ailleurs, les niveaux de scolarité se sont accrus tant chez les francophones que chez les anglophones, mais un écart subsiste. Par exemple, en 2001, 15% des francophones (langue maternelle) avaient moins de neuf ans de scolarité, contre 5% des anglophones; 13% détenaient un grade universitaire contre 15% des anglophones (Corbeil, 2006). Selon le recensement de 2006, 25,7% des francophones de langue maternelle n'avaient pas de diplômes, contre 22,3% des anglophones. 15% des premiers avaient obtenu un diplôme universitaire, contre 17% des seconds[232].

Gratien Allaire constate toutefois une nette amélioration de l'éducation en français en milieu minoritaire, le développement de ses institutions et une revalorisation de l'enseignement en français, notamment parce que les anglophones s'y intéressent davantage. Par exemple, au Campus Saint-Jean, jusqu'à un tiers des étudiants peuvent provenir de classes d'immersion. Bref, dit-il, « L'attitude a changé » et le financement de l'enseignement en français s'est amélioré.

La FAD a contribué à ces progrès. Pour Raymond Guy : « Les provinces et les milieux où la francophonie est minoritaire se voient dotés d'écoles et de réseaux de formation sur le principe que l'infrastructure physique d'une école n'est pas obligatoirement le foyer de l'enseignement. Les réseaux et l'infrastructure de la FAD démocratisent l'accès à l'éducation pour la communauté francophone de l'élémentaire, secondaire et postsecondaire ». Pour lui, clairement, il ne faut: pas négliger la place que la FAD joue pour leur accès à un droit fondamental : le droit à l'éducation. Mais comme il l'indique aussi : « il faut s'assurer que la francophonie en milieu majoritaire ne s'isole pas et crée un insularisme au détriment de la francophonie en milieu minoritaire ». Pour ce faire, les réseaux nationaux conservent un rôle important.

Par ailleurs, les technologies utilisées en FAD ont facilité la mise en relation des institutions et des étudiants francophones. Comme l'écrivait l'Université Laurentienne pour souligner le vingtième anniversaire du REFAD : « La formation à distance, ça unit les régions ». Les nombreux programmes d'enseignement offerts en collaboration en témoignent. L'éducation à distance aide aussi à recruter des clientèles francophones de l'extérieur, comme en traduction à l'USB, et contribue au développement de leurs établissements en milieu minoritaire. Dans certains cas d'ailleurs, comme le signale Pierre Raphaël

Pelletier, la formation à distance a joué un rôle critique pour permettre de donner et de maintenir des programmes en français dans ces contextes.

La FAD a aussi aidé au développement de ressources pour soutenir l'enseignement aux francophones en général. La pénurie de manuels techniques en français faisait d'ailleurs partie des motifs à l'origine de la fondation de l'Office des cours par correspondance au Québec dans les années 1940. Le peu de contenus en français sur le Web où, en 1995 : « tout se passe encore en anglais » (Le Scouarnec, 1995) est l'un des moteurs du développement de la formation en ligne francophone. Depuis, les partenariats pour créer des objets d'apprentissage en français se sont multipliés, particulièrement dans les années 2000.

Bref, la FAD permet maintenant un accès à un enseignement en français de qualité comparable où que l'on soit au pays, à différents paliers et dans un grand nombre de domaines. Elle a multiplié l'offre de programmes complets en français, donnant aux francophones de partout la possibilité de poursuivre leurs études dans leur langue et leurs institutions.

Cependant, les défis demeurent importants. Les constats du CCA (2009) en témoignent : « les minorités francophones font face à des problèmes particulièrement importants : déclin démographique et vieillissement de la population, taux d'emploi inférieur à la moyenne et taux de chômage supérieur à la moyenne, accès limité aux manifestations culturelles et aux artéfacts, et, finalement, possibilités réduites d'instruction et faibles résultats scolaires ». Il met en évidence, par exemple, le fait que « les ressources en enseignement du français – matériel didactique, logiciels éducatifs et ressources documentaires – sont souvent insuffisantes », particulièrement en milieu minoritaire, encore aujourd'hui. Pour sa part, en matière de scolarisation, la Fédération des communautés francophones et acadiennes (2009) souligne des écarts importants entre les régions et l'avantage dont bénéficient toujours les résidants des centres urbains.

Les efforts et les luttes pour protéger les acquis et favoriser les développements sont donc encore nécessaires, en contexte majoritaire comme en milieu minoritaire où, comme l'écrit Raymond Guy : la population francophone « se mobilise toujours pour revendiquer le droit à l'éducation en français ».

### Des transformations indicatives d'une « vraie révolution »?

En examinant à la fois les transformations évoquées et les constantes soulevées, que peut-on conclure ? La FAD a-t-elle connu une simple évolution, même substantielle ? Ou s'agit-il vraiment d'une révolution ? La question a été posée à tous les participants.

La grande majorité d'entre eux penche pour une évolution, en s'attachant particulièrement à la pédagogie utilisée, à la perception que « le cœur même de ce qu'est la formation n'a pas vraiment changé » (C. Roy).

À l'intérieur de cette évolution, les changements technologiques sont l'élément révolutionnaire le plus cité. Ils ont « permis d'abolir la distance, l'isolement de l'apprenant devant son matériel ». Ils permettent l'utilisation d'autres stratégies pédagogiques et d'encadrement et améliorent ainsi beaucoup l'apprentissage à distance (C. Mainguy). Mais on dit aussi que la croissance des clientèles a parfois l'allure d'une révolution. Pour sa part, Robert Saucier, tout en constatant que : « Le changement est généralement moins rapide que ce qui était annoncé », observe qu'il y a peu de choses qui n'ont pas changé. Il considère par ailleurs que la formation en ligne a été une remise en question importante, sans être une révolution du concept de la FAD.

De son côté, Pierre Raphaël Pelletier affirme sans hésitation que : « c'est une vraie révolution copernicienne », « on a arrêté de voir la transmission de l'information à partir d'un centre unique ». D'autres réconcilient les points de vue en évoquant soit une révolution tranquille (H. Bilodeau), soit une « évolution à la vitesse "Grand V" » (D. Gilbert).

Il n'y a pas eu que des succès. Des technologies dans lesquelles on avait beaucoup investi sont disparues. Certains établissements ont fermé leurs portes[233] ou changé de mandat. Mais la FAD est

devenue un mode de formation répandu, reposant sur des expériences nombreuses, un riche corpus de connaissances et des communautés facilitant l'échange des meilleures pratiques.

---

[103] Comme dans le titre du document commémoratif du 10e anniversaire du REFAD *1988-98. Au cœur des réseaux du troisième millénaire.*

[104] De : Thompson-James, Margaret (1999). *Utilisation de l'ordinateur et d'internet par les membres des ménages ruraux*. Statistique Canada.

[105] Le Bureau de la consommation (2004). *Tendances en consommation. Principales tendances macro-économiques*. Industrie Canada.

[106] Notamment dans l'article : « Réseau scolaire - Des années fastes pour la formation à distance » dans *Le Devoir* du 24 septembre 2011.

[107] Le plus souvent, on fait état d'inscriptions-cours. Mais certains compilent plutôt les équivalences temps plein ou encore le nombre d'étudiants distincts qui participent à des cours à distance.

[108] Ce total exclut les données relatives aux télévisions éducatives, pour lesquelles Chromavision indiquait plus de 48 000 « inscriptions ».

[109] Pour la même année, Guillemet (2003) relève pour sa part un total de plus de 77 000 inscriptions-cours, au Québec seulement.

[110] Selon *Class Differences: Online Education in the United States*, 2010 de Sloan Consortium.

[111] Wallace, L. (1996). « Changes in student demographics and motivations of distance education students », *Journal of Distance Education*, vol. XI, no 1, printemps.

[112] De U.S. Department of education (2011). *Stats in brief. Learning at a distance*. Octobre.

[113] Gaétan Gervais de l'Université Laurentienne à l'ACELF (1986).

[114] Ce qui pourrait être vu en quelque sorte comme un retour aux sources puisque selon Margaret Haughey (2011). Dès 1921 : « un parent envoie une lettre au ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, demandant qu'on lui fasse parvenir le matériel nécessaire pour que ses enfants, qui demeurent trop loin de l'école, puissent tout de même étudier. C'est ainsi que les cours par correspondance débutent au niveau du primaire et ensuite au niveau du secondaire ». Elle ajoute que : « Au début, les 10 provinces offrent aux étudiants d'âge scolaire des programmes de cours par correspondance, mais graduellement, la clientèle change ».

[115] National Centre for Education Statistics (2003). *Distance Education Courses for Public Elementary and Secondary School Students: 2002-03*.

[116] National Centre for Education Statistics (2011). *Distance Education Courses for Public Elementary and Secondary School Students: 2009–10. First Look.* Novembre

[117] National Centre for Education Statistics (2003). *Homeschooling in the United States: 2003. Statistical Analysis Report*

[118] Dans le communiqué « Hausse record de 50 % du nombre d'inscriptions en 2009-2010 à des cours collégiaux, universitaires et en littératie chez les étudiantes et étudiants résidant dans des petites communautés rurales, éloignées et autochtones du Nord de l'Ontario » d'octobre 2010.

[119] Tel qu'indiqué dans REFAD (1991). Bulletin *Connexion*, vol. 2, no 2.

[120] Dans ACELF (1986).

[121] Dans : Sauvé, L. (1992). *Portrait universitaire de la formation à distance au Canada*, Québec, Télé-université, cité dans BTA (1999).

[122] Le Collège des Grands Lacs se voulait au départ un établissement essentiellement unimodal, qui avait beaucoup investi dans la vidéoconférence comme moyen de former à distance des étudiants regroupés dans des centres.

[123] Comme l'indique le Conseil de l'éducation et de la formation franco-ontariennes dans son *Rapport d'activités* de 1994-95.

[124] Données de son *Guide des études à temps partiel - Éducation permanente* à l'hiver 2012.

[125] Présentation de Suzanne Huot dans REFAD (2010).

[126] Le Comité consultatif sur l'apprentissage (2001) fait alors état de 32 programmes.

[127] De REFAD (1997). *Bulletin Connexion,* vol. 8, no 3.

[128] De REFAD (1998). *Bulletin Connexion,* vol. 9, no 2.

[129] Voir : présentation de Raymond Guy et Louise Gervais dans REFAD (2001).

[130] Voir Présentation de Clarence Potvin, « Un portail fait sur mesure : notre modèle, l'étudiant » dans REFAD (2005b).

[131] Réseau mis en place en 1992 par les universités Laurentienne (incluant l'Université de Sudbury), d'Ottawa (incluant l'Université Saint-Paul) et York (incluant le Collège Glendon). Sur le RFOÉD, voir notamment l'article de Carrier (1994). *Enseignement universitaire et francophonie ontarienne. Une expérience d'enseignement ë distance porteuse d'avenir en matière de planification scolaire.* CIRPA-ACPRI et l'intervention de Donald McDonell dans REFAD (2002b).

[132] Dans REFAD (2008b).
[133] De « À propos de nous », sur son site.
[134] De : Gignac, Anne-Marie (2002). « Une décennie d'histoire pour Éducacentre ». *L'Express du Pacifique.* Vol. IV, no 12.
[135] De : Éducacentre (2005). *Plan d'affaires 2005-2009*.
[136] Selon son *Rapport annuel 2008-2009.*
[137] De : REFAD (2005). Bulletin *Connexion,* vol. 16, no 2. Printemps-été.
[138] Les statistiques présentées dans le texte et dans le graphique sont des données combinées extraites principalement de StatCan (2009) et du *Tableau 17 Taux de bilinguisme français–anglais chez les anglophones et les allophones, (langue maternelle unique), Canada, provinces, territoires et Canada moins le Québec, 1996 à 2006* du même organisme.
[139] Selon son *Rapport annuel 2008-2009*, op. cit.
[140] De : *Plan d'affaires 2005-2009*, op. cit.
[141] De son *Guide d'orientation 2010-2011*.
[142] À Hawkesbury et Orléans, elle offre en collaboration avec Contact Nord / reseauelearning.ca, des centres d'accès multifonctionnels.
[143] Chantal Thiboutot et Nicole Lacelle dans REFAD (2007), op. cit.
[144] Le collège diffuse notamment sur YouTube des vidéos explicatives sur l'utilisation d'Elluminate.
[145] Dans Bates, Tony W. (1982). "Roles and characteristics of television and some implications for distance learning", dans *Distance Education*, vol. 3, no 1, cité dans BTA (1999).
[146] Dans **«** La clientèle étudiante et les institutions de formation à distance». *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, vol 2, no 2, 1987.
[147] De : Sauvé, L. (1992), op. cit.
[148] Selon une expression rapportée par Peraya et McCluskey (1995).
[149] Le terme est utilisé dans : « La formation sur le Web est-elle « arrivée » ? » dans le Bulletin *Connexion* du REFAD, vol. 14, no 2, Printemps-été 2003. En 2010, l'article « Les TIC, encore loin de la coupe aux lèvres », de *Profweb* indiquait aussi que les ENA et le Web étaient encore employés principalement comme moyen de distribution des notes de cours.
[150] Dans les foyers, à tout le moins, l'expansion d'Internet a été fulgurante. Selon les données reproduites dans Bureau de la consommation (2004). *Principales tendances macro-économiques*, op. cit., Internet est la technologie qui a atteint le plus rapidement le seuil des 50% de foyers rejoints, devant les lecteurs CD, les magnétoscopes et les téléphones cellulaires.
[151] L'étude de l'OCDE (2006). *La cyberformation dans l'enseignement supérieur*, citée dans REFAD. (2006). montrait que : « 75% des universités de 125 pays se sont dotées de Learning Management Systems (LMS) ».
[152] Hélène Bilodeau est Conseillère en pédagogie universitaire à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
[153] L'audioconférence demeure, par exemple, un moyen courant. D'anciennes technologies peuvent aussi être le support de nouveaux développements, comme l'enseignement des langues par téléphone fait par l'entreprise québécoise EnglishByPhone, créée en 2006.
[154] REFAD (1991). Bulletin *Connexion*, vol.2, no 3, été.
[155] Selon REFAD (1992), ce sont : *Dimensions psychosociales en soins infirmiers, Aspects sociaux du vieillissement*, *Théories et modèles en soins infirmiers*, *Administration marketing* et *Aspects psychologiques du vieillissement*.
[156] Détaillé dans Bilodeau, H et Pellerin, G. (2008). *« Supervision de stages synchrone à distance à l'UQAT ». Actes du colloque du RCIÉ*. Banff.
[157] Dans une proposition de communication à l'ACFAS, en 2008.
[158] REFAD (1989). Bulletin *Connexion,* vol. 1, no 1.
[159] Elle est aussi présidente de l'*Association canadienne des concepteurs et des conceptrices pédagogiques*, récemment fondée.
[160] Dans la présentation de Aubin M.C. et Roy C., « Les cours à distance au Collège universitaire de Saint-Boniface », dans REFAD (2000).
[161] Il consacrait un chapitre entier de son livre *Pour comprendre les médias* au phénomène des « gadget lovers » et à cet amour que l'on porte aux extensions technologiques de soi, qu'il décrivait aussi comme « Narcissus as Narcosis ».
[162] Incluant ceux de Télidon, d'Alex ou le Vidéoway.
[163] De : Sauvé, L. (1992), op. cit.
[164] Par exemple, en 1990, à la TÉLUQ, on lui demandait « Un bloc de trois heures de disponibilité par semaine, le soir ». Du texte « Le tutorat et le tuteur » dans REFAD (1990). Bulletin *Connexion*, vol. 1, no 2.
[165] En 1989, dans sa critique du livre "The Computer Revolution in Education: New Technologies for Distance Teaching", dans *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, vol 4, no 2, J. P. Black

mettait en relief le fait que l'un des messages de l'ouvrage est "the tremendous cost and effort required to produce high-quality distance education materials that make effective and pedagogically sound use of modern computer technology. One of the most important of the intangible costs is the need for a multidisciplinary course development team involving subject specialists, cognitive psychologists, and technical hardware and software specialists, and one can only conclude that such resources are very difficult to muster in ordinary academic institutions".

[166] REFAD (1995). Bulletin *Connexion*, vol. 6, no 5.

[167] La présentation de Aubin M.C. et Roy C. dans REFAD (2000) donne des exemples des explications qu'il fallait alors fournir aux étudiants.

[168] Traduction de : "the 21st century represents the postindustrial era where transactional issues (i.e., teaching and learning) will predominate over structural constraints (i.e., geographical distance)".

[169] Rumble, G. (1988). "Animadversions upon the concept of distance education as a discipline", *Journal of Distance Education*, vol. 3, no 1.

[170] Traduction de : "I would guess there are few who would pronounce themselves as coming from the academic discipline of distance education at present. As distance education continues to flourish, perhaps that will change".

[171] Par exemple, en 1995, l'Université de Moncton donne un cours *D'enseignement à distance et de communication électronique*, comme le rapporte le bulletin *Connexion* du REFAD, vol 6, no 4.

[172] Cette formation repose alors sur un document de référence, du matériel audiovisuel, des rencontres obligatoires et des audioconférences au besoin. Les groupes sont de dix à quinze étudiants. Dans REFAD (1993). Bulletin *Connexion*, vol. 5, no 1.

[173] Ce total dépasse toutefois 61 00 inscrits si l'on y inclut ses écoles affiliées. Selon « Des faits et des chiffres » sur son site.

[174] De REFAD (1996) Bulletin *Connexion*, vol. 7, no 3, été.

[175] De : « Une réussite exemplaire en formation à distance », *Forum*, vol.41, no 7, 10 octobre 2006.

[176] De : « L'enseignement à distance: beaucoup plus que des cours télévisés », *Forum*, Université de Montréal, vol. 33, no 4, 28 septembre 1998.

[177] De : « À l'Université de Montréal, La Faculté des sciences de l'éducation offre le seul doctorat à distance dans toute la Francophonie » *Profetic*, 4 décembre 2006.

[178] Voir : « Médias sociaux du Web 2.0 et FAD : Les étudiants sont-ils prêts? », dans le cadre de la *Journée d'échanges du CLIFAD du 8 avril 2011*.

[179] Robert Meilleur rappelle qu'il s'agissait de cours développés particulièrement pour l'enseignement aux adultes et souligne la contribution qu'y a faite Gaston Boulanger.

[180] De : REFAD (2002). Bulletin *Connexion*, vol. 13, no 4.

[181] Robert Meilleur et Martine Mottet, dans REFAD (2000).

[182] De : REFAD (2004). Bulletin *Connexion*, vol. 15, no 3.

[183] Dont des recherches sur le projet Osmose. Elle a aussi publié des articles qui ont maintenant une valeur historique, comme : « L'informatique scolaire au Québec :évolution et état de la situation ». (Chomienne, 1988).

[184] De :Cégep@distance (2011). *Les indicateurs 2009-2010 du Cégep@distance. Population étudiante, cheminement et rendement scolaires* et leurs compléments.

[185] Traduction d'une partie de la phrase : "Technology, they say, should not drive content. However, when technology is the bottleneck through which instruction must be delivered, then technology, if it does not drive content, most certainly limits content".

[186] De : Statistique Canada (2011). « Enquête sur le service téléphonique résidentiel ». *Le Quotidien*, 5 avril.

[187] On peut aussi penser que, encore maintenant, comme l'indiquait Statistique Canada (1998): « Les personnes qui étudient à distance présentent un profil socioéconomique relativement inférieur à celui des autres étudiantes et étudiants », contribuant à un autre élément de l'accessibilité sociale. Mais l'organisme ne semble pas avoir publié de données récentes sur cet aspect.

[188] Dans Van der Donckt, P. et Grégoire, R. (1972). *Rapport du groupe de travail sur la télé-université présenté à l'Assemblée des gouverneurs - Tome 1 : un projet de télé-université*, op. cit.

[189] Jean Watters dans ACELF (1986).

[190] Rumble, G. (1997). *The Costs and Economics of Open and Distance Learning*, London, Kogan Page Ltd.

[191] Traduction de : "The bottom line for educational institutions is this: even though savings will not be as great as anticipated, it will be necessary for institutions to offer their courses online – and sooner, rather than later – because the costs of not doing so are too great".

[192] De façon plus complète, il écrit : "first, while online learning will be more expensive in the short term, it will be cheaper in the long term, and second, while educational institutions will realize some savings by offering courses online, the greater share of the saving will be realized by students".

[193] John S. Daniel annonçait lors de sa création (dans « Commonwealth of Learning Opens », *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, Vol 4, no 1, 1989) des contributions promises totalisant

35 millions de dollars américains de la part du Canada, du Brunei, du Nigeria, de l'Inde, de l'Australie, de Chypre, de Malte et de la Nouvelle-Zélande.

[194] Par exemple, Luc Bouchard, dans son *Profil de la clientèle de la Télé-université 2004-2005,* op. cit. fait état d'un peu plus de 4% des inscrits qui viennent de l'extérieur du Québec, sans distinguer toutefois entre ceux du Canada et de l'étranger.

[195] Entre autres, les programmes bimodaux de l'École de technologie de l'information ont attiré une clientèle internationale importante.

[196] Dans : Larose Yvon (2010). « La formation à distance a 25 ans ». Université Laval, *Au fil des événements,* vol. 45, no 28, 15 avril.

[197] Comme l'exprimait le document du MEQ en 2003 : « les membres du Comité conseil sont d'avis que le marché international peut constituer un marché complémentaire, mais qu'il ne peut compenser pour une pénétration insuffisante dans la population québécoise ».

[198] L'article : « Les universités traditionnelles d'aujourd'hui, les dinosaures de demain ? » du 20 avril 2010.

[199] Comme l'entreprise Frima et son jeu multijoueur *Build-a-Bearville*. Voir notamment l'article de *L'actualité* : « Les rois du monde virtuel »

[200] Pour ce philosophe et artiste qui a publié, en 1994, un essai sur les *Petites incarnations de la pensée délinquante,* le concept de la pensée délinquante « s'organise autour de l'hypothèse que tout être humain porte en lui un chaos créateur qui ne demande qu'à être libéré », comme l'indique l'article fait à son sujet par l'Association franco-culturelle de Yellowknife.

[201] Conseil des universités*, La TÉLUQ et l'enseignement à distance au Québec - Avis du Conseil des universités au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science - Avis 86-14, premier trimestre 1987*, cité dans Guillemet (2003).

[202] Le CEMEQ (Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec) développe du matériel pédagogique conçu pour la formation professionnelle.

[203] Commentaire d'Alphonse Riverin cité par John Daniel, dans Guillemet (2003).

[204] Alphonse Riverin lors de la Présentation des membres de la Commission de la Télé-université, à la première réunion, du 8 décembre 1972, cité dans Guillemet (2003).

[205] Dans REFAD (1996). Bulletin *Connexion*, vol.7, no 4.

[206] Collège Éducacentre (2005). *Rapport d'une session de travail*. Comité consultatif du Campus Virtuel d'Éducacentre tenue le 17 janvier 2005.

[207] Les 112 pages du document *La reconnaissance professionnelle et la délivrance de titres de compétence en éducation à la petite enfance au Canada,* publié en 2009 par le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, témoignent de la complexité en cause.

[208] Voir : REFAD (2005). *Étude sur le droit d'auteur en formation à distance en français au Canada (Édition 2005)* et les chroniques sur les droits d'auteur incluses à son bulletin à partir de 1999.

[209] Kaye (1985) indique par exemple que « Le modèle le plus répandu depuis une dizaine d'années est celui des universités publiques se consacrant entièrement à la formation à distance ».

[210] Dans REFAD (2008b*)*.

[211] On peut citer à cet égard le programme d'éducation à distance en français Télécolombie, de la Colombie-Britannique, mis en place grâce à un protocole fédéral-provincial en 1994 et dont le financement a pris fin avec le programme, en 1999.

[212] MacKenzie, O., Christensen, E.L., Rigby, P.H. (1968). *Correspondence Instruction in the United States,* McGraw-Hill.

[213] Dans REFAD (1996). Bulletin *Connexion*, vol.7, no 4.

[214] Ils concluaient notamment que : "Attitudes towards e-learning, reflected by scholarly and academic reviews, range from neutral to positive".

[215] En allocution d'ouverture du Colloque du REFAD (2011c).

[216] Le mémoire *Partenaires pour la distance* du REFAD (Audet, 2007) identifiait près de 200 partenariats en FAD francophone pour la seule période de 2002 à 2007.

[217] Traduction de la signature de son site *Online learning and distance education resources*.

[218] De la *page d'accueil* de son Centre d'éducation permanente.

[219] Voir la présentation de l'Institut par Johanne Pomerleau dans REFAD (2000).

[220] Voir la présentation « Apprendre à distance en communiquant en Webconférence. L'expérience de l'Université Laurentienne » de Carl-Edwin Michel dans REFAD (2007).

[221] Dans son *Rapport annuel. Édition spéciale 35e anniversaire*, vol.1, 2005.

[222] En 1986-87, Chromavision y faisait état de 70 inscrits à distance sur les quelque 120 000 qu'il identifiait en FAD francophone au pays. En 2010, l'Université Sainte-Anne dénombre, pour l'ensemble de ses modes de formation, 495 étudiants, selon: « Nombre d'inscriptions record pour l'Université Sainte-Anne », AUFC, 26 février 2010.

[223] Dans le cadre d'un témoignage au Sous-comité de l'enseignement postsecondaire du Parlement fédéral, cité dans *Débats du Sénat (hansard),* 1re Session, 36e Législature, vol.137, no 12, 28 octobre 1997.

[224] REFAD (1990). Bulletin *Connexion*, vol. 2, no 1, automne.
[225] REFAD (1996). Bulletin *Connexion*, vol. 7, no 1, hiver.
[226] REFAD (1990). Bulletin *Connexion,* vol. 1, no 2.
[227] Michel Gignac dans REFAD (2000).
[228] Jacqueline Kenny et Suzy Julien dans REFAD (2001).
[229] Dans le cadre de l'atelier de novembre 2001 de REFAD (2002).
[230] Du tableau « Proportion de francophones (langue maternelle unique) qui parlent l'anglais le plus souvent à la maison, Canada, provinces, territoires et Canada moins le Québec, 1971, 1991, 2001 et 2006 » de Statistique Canada.
[231] Voir « Recensement de 2006 : Bilinguisme » dans Statistique Canada (2009c).
[232] Du tableau thématique « Certaines caractéristiques démographiques, culturelles, de la scolarité, de la population active et du revenu (830), langue maternelle (4), groupes d'âge (8A) et sexe (3) pour la population, pour le Canada, les provinces, les territoires, les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement, Recensement de 2006 - Données-échantillon (20 %) » de Statistique Canada.
[233] Comme le Collège ontarien des Grands Lacs, en 2002 ou celles que citait Denys Lamontagne dans l'article « 2000 - 2004 : l'évolution des institutions de FAD qui étaient présentes dans Internet en 2000 » du 11 octobre 2004.

## Chapitre 3.
## Des perspectives

On l'aura compris, pour les experts interrogés, la révolution reste essentiellement à venir. Mais de quoi sera-t-elle faite ? Qu'annoncent les constats faits pour l'avenir? Sont-ils, par exemple, indicatifs d'un renversement de l'importance respective de la distance et de la présence en enseignement? Permettent-ils d'entrevoir des modifications profondes dans le rythme et la façon de concevoir les formations et dans le partage des rôles entre les équipes d'ingénierie pédagogique et d'accompagnement des étudiants?

Les prévisions sont toujours difficiles. Elles le sont davantage lorsque les changements s'accélèrent, comme maintenant, et que l'on y est encore plongé, sans véritable recul. Nos interlocuteurs en sont conscients, mais suggèrent certaines orientations.

### *L'apprenant au cœur de l'apprentissage*

En 1986, Jean Watters soulignait le besoin d'un « système qui prend d'abord et avant tout en considération les attentes et les besoins des apprenants ». Cette préoccupation ressort tout au long des discussions du REFAD. Par exemple, la synthèse de la *Table d'échanges d'expertises et d'expériences pédagogiques en formation à distance* de 2000-2001 indiquait : « Cette préoccupation de l'apprenant « au cœur du système » caractérise les discussions des participants de cette première table. En enseignement médiatisé, il est absolument nécessaire de supporter l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage tout en respectant son profil d'apprentissage et en facilitant le développement de son autonomie ».

Cet objectif demeure. En 2005, le REFAD en faisait le thème de son colloque et Alain Langlois le réitère : il faut que « l'étudiant soit véritablement le centre de l'apprentissage ». « Que ce soit sur le plan de la convivialité du site Web de cours, de la qualité des textes présentés, de la panoplie de sites intéressants à consulter, des choix offerts pour les évaluations formatives, de la pertinence des évaluations sommatives, tout doit contribuer à la réussite de l'étudiant » écrit Claire Mainguy, qui souligne le défi particulier que cela représente dans les grands groupes d'étudiants.

### *La personnalisation des parcours*

Plusieurs des experts interrogés entrevoient, comme Bettina Brockerhoff-Macdonald de l'Université Laurentienne, une évolution vers des environnements d'apprentissage plus personnalisés, entraînée par « des raisons logistiques (disponibilités individuelles) et professionnelles (développement de compétences en lien direct avec la carrière) » (J. Loisier). Garrison n'écrivait-il pas, en 2000 : « nous entrons dans une ère post-industrielle de l'éducation à distance caractérisée par la capacité de personnaliser et de partager le contrôle de la transaction éducative au moyen de communications bidirectionnelles fréquentes »[234].

Cet « enseignement individualisé va se développer, même en présentiel », croit Robert Meilleur et cette personnalisation permettra, entre autres, à des étudiants qui avaient de la difficulté à réussir à le faire à des niveaux beaucoup plus élevés (Downes, 2000).

Si la tendance à la personnalisation semble faire consensus, la forme qu'elle prendra, la place de l'interaction et de la collaboration dans de tels environnements et le rythme de cette évolution restent à déterminer. S'agira-t-il de cours complètement individualisés ou plutôt, comme le croit Bernard Morin de l'Université de Montréal, un univers d'étudiants plus autonomes qui « étudieront à leur rythme, sans contrainte d'horaire ni d'espace », mais « tout en étant en constante communication avec leurs pairs, d'ici ou d'ailleurs »? Seront-ils réunis dans des cours beaucoup plus modulaires[235] et plus brefs qu'ils assembleront à leur gré? À plus ou moins long terme, les étudiants élaboreront-ils eux-mêmes leur cursus de formation, comme l'avance Jean Loisier ? Ou les modèles seront-ils très variables, en fonction de la ligne de force ou de tension qui va de la FAD individualisée à l'apprentissage collaboratif et aux réseaux sociaux, comme le pense Hélène Bilodeau ?

Quant à la rapidité de cette évolution, Martine Chomienne rappelle qu'on parlait déjà d'enseignement adaptatif ou ramifié au milieu des années 1990 et qu'il ne s'est pas vraiment fait jusqu'ici. À quel rythme

les établissements pourront-ils transformer leurs modes de production et d'encadrement pour s'ajuster à ces demandes et dans quelle mesure pourront-ils en assumer les coûts?

### *L'enseignant accompagnateur*

Placer l'apprenant au centre de l'apprentissage, c'est supposer qu'il n'y est pas encore vraiment et que c'est plutôt l'enseignant qui joue jusqu'ici le premier rôle. Or, ce rôle central, d'expert de contenu et de principal responsable de la transmission du « Savoir », est largement remis en cause.

Déjà, ce ne sont plus ni les professeurs, ni les bibliothèques qui sont les dépositaires du savoir ou les premières sources de connaissances des étudiants. Ceux-ci se sont massivement tournés vers Internet, aidés notamment par le développement de moteurs de recherche conviviaux qui sont venus remplacer les « bouquins de « pages jaunes » de l'Internet » [236] à ses débuts, que rappelle Raymond Guy. Les données de Statistique Canada (McKeown et Underhill, 2008) le montrent : en éducation, c'est la recherche d'informations par les étudiants qui est l'utilisation la plus courante du Web. « L'accumulation désormais possible de stocks d'informations enregistrées et de documents d'enseignement de toute nature, dont l'ordinateur permet l'extraction et les moyens électroniques la diffusion immédiate, tend à changer radicalement les conditions de l'enseignement », comme l'annonçait déjà Brunswic (1970) il y a quarante ans.

Le rôle de l'enseignant est donc nécessairement appelé à se transformer. Pour plusieurs auteurs et participants, dans ce contexte d'accès immédiat à de multiples sources de connaissances, sa fonction évolue de la création de ressources ou de la gestion de leur production[237] vers l'accompagnement d'étudiants maintenant placés au centre de l'apprentissage. Il joue de plus en plus le rôle d'« animateur pédagogique », qu'envisageait déjà Michel Pichette de l'UQAM il y a vingt-cinq ans (ACELF, 1986).

Cela vaut à distance, mais « la formation en présentiel doit changer aussi » (H. Lalande). S'achemine-t-on vers la disparition du modèle magistral ou transmissif? Ou sera-t-il seulement un modèle parmi d'autres, utilisé pour des réunions et événements spéciaux, comme l'avance Downes (2000)? Et à quel rythme ce changement, déjà annoncé depuis longtemps, notamment par Brunswic, lorsqu'il écrivait qu'une « autre conséquence de l'introduction de la technologie éducative a été une mise en question du statut pédagogique et social des enseignants, devenus un élément parmi d'autres du système éducatif » pourra-t-il se concrétiser?

### *Les formations hybrides et les institutions bimodales*

Déjà, en 1988, Markovitz évoquait une atténuation des distinctions présence/distance. L'atténuation envisagée était alors celle que constatait Griffon (1990) à savoir qu'avec la multiplication des modèles synchrones « l'éducation à distance tend à se rapprocher de plus en plus de l'enseignement traditionnel ». La tendance semble s'être inversée depuis. Avec l'apprentissage en ligne et la prolifération des établissements bimodaux et des formations hybrides, l'enseignement traditionnel se rapproche de la distance. Cette tendance à la réduction des différences entre modes de formation est à la fois un changement important des dernières décennies et une perspective dont la plupart des contributeurs font un élément déterminant pour l'avenir.

L'accroissement considérable des institutions d'enseignement dites « conventionnelles » qui intègrent maintenant la formation à distance dans leurs programmes, la bimodalité, est l'un des volets de cette évolution. En fait, en nombre, les organisations qui donnent à la fois des cours en classe et à distance sont prépondérants en apprentissage à distance francophone canadienne depuis longtemps. Dix des douze établissements offrant des cours en FAD francophone[238] que Chromavision recensait en 1987 donnaient principalement des cours en présence. Ils comptaient alors pour environ 20% du total des inscrits en FAD. Puis, comme l'écrit Power, « de son berceau, les campus universitaires dits « traditionnels» », la FAD a vu une évolution rapide vers des établissements entièrement à distance, sans campus, puis, au cours des années 1980, « un autre virage » : « l'implication des universités traditionnelles dans la diffusion de cours à distance ».

Il cite, à cet égard, Jenkins (1995[239]), indiquant que 42 des 69 universités canadiennes faisaient alors déjà de l'enseignement à distance. Pour l'année 1999-2000, Clavet et Laforge (2002) relevaient 87% d'organisations bimodales sur une quarantaine de répondants en FAD francophone canadienne. La même année, un sondage mentionné par le Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne soulignait que 57% des 134 collèges et universités du Canada offraient des cours en ligne [240]. Un phénomène semblable est observé aux États-Unis. En 1997, environ 60% des établissements postsecondaires publics américains offraient des cours à distance[241]. 66% y participaient dix ans plus tard[242] et des auteurs comme Lanier (2006) indiquaient : « peut-être que le plus grand changement en éducation postsecondaire contemporaine, mis à part l'arrivée des ordinateurs personnels, a été l'augmentation de l'apprentissage à distance »[243]. On peut donc soutenir, comme Daniel, que : « Tout monopole que les méga-universités auraient pu avoir auparavant dans le domaine de l'enseignement à distance n'existe plus »[244]. Certaines institutions dites traditionnelles occupent en effet maintenant une place significative en FAD. Par exemple, l'Université Laval, la 1re université francophone fondée en Amérique, comptait en 2009-2010 pour 43 % des inscriptions universitaires québécoises en FAD compilées par Saucier (2011) et offrait plus de 500 cours dans une cinquantaine de programmes.

Les participants supposent que cette tendance institutionnelle vers la formation à distance et en ligne va se poursuivre et y voient des impacts positifs. Pour Robert Saucier, entre autres, ce caractère bimodal est porteur d'avenir. Il ne peut que contribuer à la notoriété, à l'accessibilité, à la validité et à la qualité de la formation. Il peut faire tomber des frontières et des préjugés. Par exemple, Il facilite clairement la reconnaissance des cours à distance par les établissements bimodaux.

Mais même à l'intérieur des cours, on estime comme Jean Watters que : « la formation sera de plus en plus hybride, combinant présence et distance ». Les ENA facilitent la chose et les enseignants sont de plus en plus nombreux soit à remplacer des cours sur campus par un apprentissage à distance synchrone ou asynchrone, ou encore à laisser à l'étudiant l'option d'apprendre en classe ou à l'emplacement de son choix, sans que cela soit toujours clairement répertorié ou comptabilisé par l'institution. Les données de l'OCDE[245], citées par le CCA (2009b), montraient toutefois qu'au niveau postsecondaire, en 2004, la majorité des cours reposaient maintenant, à des degrés fort divers, sur le Web.

Raymond Guy le constatait : « Même en face-à-face certains professeurs intègrent de nouvelles pratiques et modifient leurs activités afin de profiter d'un meilleur contact interpersonnel. Ce qui peut se faire à distance est maintenant parfois intégré au présentiel pour que l'apprentissage ne soit plus seulement limité aux heures en classe. On voit donc de l'intérêt pour un cheminement continu, tout au long des semaines et du semestre. Ce n'est plus strictement une question de distance, mais bien une façon d'approcher différemment le processus d'enseignement-apprentissage » (REFAD, 2007). Bref, on assiste, au niveau des établissements comme des enseignants, à l'intégration de la distance dans le campus (H. Bilodeau).

Bernard Morin évoque l'horizon 2050 : la FAD « aura été à ce point intégrée dans les pratiques que nous ne ferons plus de distinction, comme nous le faisons encore aujourd'hui, entre formation à distance, en ligne, en salle, hybride, synchrone ou asynchrone ». L'enseignement à distance disparaîtra-t-il comme mode distinct de formation dans une gamme de pratiques qu'il aura contribué à façonner, entraînant comme il l'écrit aussi, les institutions dans la voie du changement? Ou sera-t-il « une option possible dans la multiplicité de formules d'enseignement offertes » (C. Mainguy)? Une formule qui sera particulièrement intéressante pour les étudiants qui travaillent, qui doivent demeurer à la maison, qui habitent loin des centres ou qui, simplement, préfèrent apprendre de façon autonome ou sans avoir à se déplacer?

### Profils. Des universités bimodales

La bimodalité s'exprime de façon fort différente selon les établissements. La FAD peut être un axe central de l'institution ou plutôt un outil complémentaire ajoutant à la flexibilité offerte à certains étudiants. Elle peut être plus centralisée ou se développer principalement dans certains domaines, en fonction d'initiatives particulières. Même dans des contextes comparables, les évolutions peuvent être très

différentes. Les profils suivants, des universités Laval et de Moncton illustrent certains éléments de cette diversité.

## *L'Université Laval*

Au milieu des années 1980, au moment où s'intensifient les discussions sur la création d'un réseau national en FAD francophone, l'Université Laval commence à peine à expérimenter ce mode d'enseignement. Son premier cours est télédiffusé à l'automne 1984. Mais, depuis, tant son offre de cours et de programmes que ses inscriptions en FAD ont cru considérablement et c'est avec fierté qu'elle vient de célébrer ses 25 ans en formation à distance.

### Trois vagues

On peut évoquer dans son cas, comme le faisait le CLIFAD en 2007, trois vagues successives en FAD. La première est celle des cours télévisés, à partir du milieu des années 1980. Comme le rappelle Jean-Benoît Caron[246], Directeur de son Bureau de la formation à distance : « tout a commencé un peu par hasard avec des productions télévisuelles qui devaient servir de complément à des cours en salle ». Pour rejoindre des clientèles externes, on a toutefois ajouté du matériel imprimé. En 1992, l'université offrait dix cours à distance, dont neuf reposant sur des séries de treize émissions télévisées d'une heure chacune (REFAD, 1992) et un cours par correspondance[247].

La seconde vague met l'accent sur l'élaboration de programmes complets à distance. Un premier programme, un Certificat en innocuité alimentaire, est lancé en 1993. Jusqu'à la fin des années 1990, ces programmes sont surtout offerts en format imprimé, avec tutorat téléphonique.

La troisième vague est celle de la formation en ligne. Elle débute en 1997. Comme le dit Claire Mainguy, qui a longtemps été conseillère dans ses projets d'enseignement à distance et a présidé le REFAD de 2002 à 2009: « à l'Université Laval, Internet a vraiment révolutionné la FAD, spécialement à partir des années 2000 ». En 2001, en effet, la mise en place de WebCT « donne un élan sans précédent à la formation à distance sur Internet »[248]. À partir de ce moment, la demande pour les cours à distance vient, pour une large part, des étudiants réguliers sur campus. Cette clientèle plus jeune[249] représente alors 60% des inscrits aux cours sur le Web[250]. L'université est maintenant en voie de remplacer WebCT par sa propre plateforme d'apprentissage, dont le déploiement devrait être complété à l'été 2012.

> *L'univers de la Bible*
>
> Inspiré par René Lévesque et son émission *Point de mire*, le professeur Jean-Claude Filteau, maintenant à la retraite, a saisi les possibilités qu'offrait la télévision pour l'enseignement de la théologie. Appuyé par l'équipe de production de l'université, il s'est donc lancé dans la réalisation de son premier cours à distance : *Introduction à la littérature biblique.* Cette formation a été largement diffusée par le Canal Savoir, qui a de plus soutenu la création de sa nouvelle version, *L'univers de la Bible*, offerte depuis 2001.
>
> Le cours rejoint maintenant les étudiants des programmes sur campus, mais aussi ceux du Certificat en théologie, qui peut être suivi à distance. Comme l'indique l'article *Apprendre @ l'Université Laval*, il est connu dans plusieurs pays de la francophonie et sert entre autres à la formation de prêtres en Afrique. Il est maintenant appuyé par Internet et disponible, de plus, sur DVD.

Mais une quatrième vague est peut-être amorcée puisque les cours synchrones, d'abord avec la plateforme Interwise et aujourd'hui avec Elluminate, sont de plus en plus populaires. En 2010-2011, plus de 2 300 activités en temps réel ont été tenues dans cet environnement virtuel. Depuis 2004, c'est aussi en mode synchrone que se donne le Baccalauréat en informatique à distance, en premier lieu en Afrique et, depuis 2009, au Québec.

### Un soutien institutionnel

« L'offre de cours a reposé pendant une vingtaine d'années sur l'initiative personnelle des professeurs ou encore sur la volonté d'un département »[251], soutenus dans leurs efforts par des équipes pédagogiques et techniques de l'établissement. Toutefois, l'institution – le terme semble approprié en regard d'une organisation dont les origines remontent à 1663 – a fait de la FAD l'une de ses priorités depuis 2005. Elle a d'abord adopté un premier plan triennal, renouvelé depuis, qui inclut des plans de développement par faculté, établit un budget annuel pour la FAD et instaure diverses mesures de valorisation.

L'importance accordée à cet axe de croissance s'est maintenant traduite par la mise en place d'une *Politique de la formation à distance*. Celle-ci reconnaît d'abord clairement que « L'Université Laval est une université bimodale » et une « actrice de premier plan en formation à distance au Québec et au

Canada ». Elle définit les responsabilités de chacun, incluant celles de l'université en matière de soutien financier, d'accompagnement et de promotion de la FAD.

**Une forte croissance**

En 1986-87, ses cours télévisés comptaient environ 1 475 étudiants. Par comparaison, la Télé-université, spécialisée dans le domaine, en avait déjà 21 000 (Chromavision, 1987). En 1995-96, Laval dépassait 8 000 inscriptions-cours. Depuis 2002-2003, l'augmentation des inscriptions s'est accélérée. Elles ont presque doublé depuis pour atteindre plus de 31 000 inscriptions-cours en 2009-2010. En fait, comme l'indique Saucier (2011), « L'Université Laval a accru sa clientèle de 277% en 15 ans ». Et celle-ci continue de progresser. Dans son discours de la rentrée 2011[252], le recteur Denis Brière soulignait une hausse record de 16% de l'effectif étudiant de la formation à distance « portant ainsi à plus de 70% la croissance enregistrée au cours des cinq dernières années ». Les crédits en FAD représentent aujourd'hui plus de 10 % du total de ses quelque 45 000 inscrits, contre 6 % en 2004-2005.

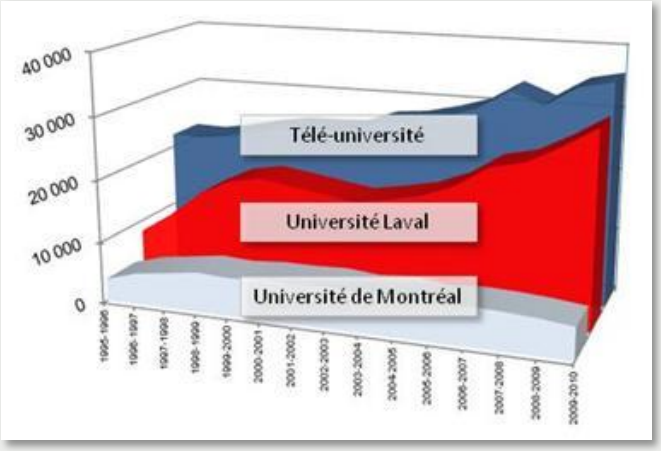



Figure 14: L'évolution des inscriptions en FAD à l'Université Laval.
Une comparaison au niveau universitaire au Québec depuis 1995-96, selon les données de Saucier (2011)

Le personnel dédié à la FAD a aussi cru de façon importante. Le REPSAD y faisait état, en 1991, de 40 à 50 intervenants en FAD, répartis dans plusieurs unités. En 2010, la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEQ, 2010) estimait qu'environ 520 des 11 000 employés de l'université se dédiaient à la FAD, avec un budget approximatif de 36 millions. Elle relevait aussi le recours à 176 tuteurs syndiqués.

Cette croissance des inscriptions et des ressources est clairement liée à une augmentation de l'offre de formations. Des dix cours proposés en 1992, l'Université Laval est passée, en 1999-2000, à 128 cours et onze programmes (MEQ, 2003). Dix ans plus tard, en 2009-2010, « ce sont plus de 500 cours qui sont offerts à distance, dont 95% sur Internet et près de 50 programmes de formation sont entièrement offerts à distance»[253]. À la rentrée 2011, elle a annoncé quatre nouveaux programmes et trente nouveaux cours à distance, portant son offre totale à 574 cours. Comme l'indique alors Thot Cursus[254], en FAD : « Il semble que ce soit maintenant l'institution qui offre le plus de cours de niveau universitaire en français au monde ».

## *L'Université de Moncton*

Fondée en 1963, mais intégrant plusieurs des collèges acadiens créés par l'Église catholique depuis 1864, l'Université de Moncton est l'une des principales universités entièrement de langue française hors Québec. Elle offre plus de 138 programmes, emploie 380 professeurs et accueille plus de 6 000 étudiants[255], surtout à son campus de Moncton, mais aussi dans ses centres d'Edmundston et de Shippagan. Elle couvre ainsi les trois principales régions francophones de cette province qui compte environ 235 000 résidents de langue maternelle française, représentant près de 33% de sa population.

Compte tenu de la séparation de ses divers campus, elle a commencé à former à distance vers 1984. Elle offrait alors notamment, en collaboration avec l'Université d'Ottawa, des cours par voie téléphonique en sciences infirmières et en éducation[256]. Par exemple, en 1987, on relevait 176 étudiants à distance au Centre universitaire de Moncton (Chromavision, 1987).

Les expériences et essais faits ont, disait son Vice-recteur Léonard Leblanc en 1986 (ACELF), « confirmé que l'enseignement à distance présente un potentiel énorme ». L'université se joint en conséquence aux pionniers du REFAD, où elle est alors représentée par Marielle Préfontaine et Roger Doucet. Elle a depuis

collaboré à plusieurs réalisations du réseau, notamment à l'offre de séminaires par vidéoconférence en 1995 ou à la mise en ligne de sa première liste de discussion, en 1996 (REFAD, 1998). La même année, c'est d'ailleurs Marielle Préfontaine qui fera l'une des rares représentations du REFAD auprès d'instances politiques, à l'Assemblée internationale des parlementaires de langue française[257].

**La FAD comme stratégie provinciale**

Au début des années 1990, la FAD y prend diverses formes. Elle inclut des cours de 1er et 2e cycles dans plusieurs domaines (arts, sciences sociales, affaires et gestion) pour lesquels « les étudiants se réunissent dans des centres de réception équipés d'un système d'audioconférences » où ils peuvent aussi « procéder au suivi des émissions vidéo captées » (REPSAD, 1991), particulièrement via l'Atlantic Satellite Network. Le *Répertoire* du REFAD de 1992 détaille certaines formules. Par exemple, à Moncton, une formation comme *Rééducation en lecture et mathématiques* est donnée par conférence téléphonique, en quinze séances de 2½ heures. À l'audioconférence, certains cours comme *Processus et fonctionnement des organismes à but non lucratif* ajoutent des rencontres de groupes. La série *Langue parlée et écrite* était télévisée, sous forme de 26 émissions de 30 minutes. Au campus de Shippagan, on utilisait aussi l'audiographie, notamment pour *Introduction à la gérontologie*, offert en treize sessions de 2½ heures.

À cette époque, les différentes organisations néo-brunswickoises actives en FAD font souvent cavalier seul[258] . Mais, sous l'impulsion du Premier ministre d'alors, Frank McKenna, le Nouveau-Brunswick intègre le développement de la formation à distance à sa stratégie économique et couvre la province de réseaux de fibres optiques. Il créée TéléÉducation NB et, en 1993, celui-ci commence l'implantation d'un réseau audiographique qui atteindra plus de 100 sites. Il permet « d'offrir la même formation aux quatre coins de la province, à très peu de frais »[259] et multiplie les occasions de coopération entre établissements.

C'est dans ce contexte de mise en place des inforoutes que, en 1998-1999, le projet IDITAE (Intégration et développement des infrastructures technologiques de l'information à l'apprentissage et à l'enseignement) de l'université obtient un financement provincial et fédéral de six millions sur trois ans. Il permet d'ajouter aux quelque 200 cours de l'université qui utilisent déjà, au moins partiellement, les technologies, un ensemble de formations complètement sur le Web, avec encadrement parfois synchrone, parfois asynchrone (REFAD, 2000). IDITAE contribue aussi aux premiers cours en ligne du secteur francophone du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, offerts à partir de l'automne 2001. Il participera à la production de 21 de ses formations[260].

**La mise en place de programmes à distance**

Le projet IDITAE a par ailleurs permis à l'université de constituer une équipe spécialisée, devenue en 2002 le Groupe des technologies de l'apprentissage (GTA). Ce groupe multidisciplinaire, fonctionnant sur un modèle d'autofinancement, comptait trois employés au départ[261]. Dix ans plus tard, son effectif est de 25 personnes dont trois concepteurs pédagogiques, des concepteurs graphiques et médiatiques et des coordonnateurs de projets[262]. Ceux-ci font le lien entre les experts de contenu et l'environnement technique. Ils développent pour ces experts des cours entièrement sur le Web, mais aussi des outils technologiques pour soutenir l'enseignement en salle de classe[263].

Figure 15: Le MBA en ligne de l'Université de Moncton
Une collaboration entre la Faculté d'administration et le GTA .

C'est ainsi que l'université met en ligne, en 2007, son premier programme entièrement par Internet : une maîtrise en administration des affaires. Un projet qui « connaît sans contredit un succès fulgurant »[264], comme l'expliquait Dany Benoit, alors gestionnaire du GTA.

Elle poursuit ses collaborations, notamment avec le Consortium national de formation en santé (CNFS), dans le cadre duquel elle offre, entre autres, certains programmes utilisant la vidéoconférence. C'est aussi grâce à un financement du CNFS qu'elle a effectué des recherches sur les apprentissages mobiles et les portfolios numériques, recherches qu'elle présentait au « Colloque sur la formation hybride » en marge de la rencontre annuelle du REFAD de 2009. Ces recherches lui ont notamment permis de vérifier les possibilités d'accéder à ses contenus existants par les technologies mobiles et d'envisager pour elles certains usages

complémentaires, par exemple pour la gestion du temps (calendrier, rappels, etc.) ou l'ajout de fichiers sonores.

Depuis, le développement de cours en ligne se poursuit, prenant appui sur son système de gestion des contenus d'apprentissage Clic sous Desire2Learn (D2L). Elle utilise de plus Adobe ConnectPro pour ses formations et rencontres virtuelles. Ces deux logiciels sont aussi employés par le ministère de l'Éducation de la province, ce qui facilite la transition des étudiants d'un niveau à l'autre. Pour les outils complémentaires, notamment les blogues, wikis ou sites de partage de favoris qu'elle introduit dans des formations hybrides, elle se tourne de plus en plus vers les logiciels à code source libre, une façon pour elle de minimiser les coûts, tout en enrichissant l'apprentissage.

### *Une accélération*

Les technologies en place aujourd'hui représentent déjà une accélération considérable par rapport au passé. « Les outils d'apprentissage se sont raffinés à tel point que les pertes de temps pour accéder à l'information, pour la trier, en faire la synthèse et expérimenter les connaissances qui en résultent, ont été spectaculairement réduites », écrit Jean Loisier. Et cette accélération vaut aussi pour les transactions avec les étudiants où tant les procédures administratives que les échanges liés aux cours (dépôts de travaux, rétroactions, réponses aux questions, etc.) sont à la fois plus simples et beaucoup plus rapides.

L'obsolescence rapide des technologies et des contenus représentera sans doute également un défi pour l'avenir. Denis Gilbert résume : « sans dire que la technologie va plus vite que ceux qui l'utilisent, force est de constater qu'il est difficile de garder la cadence » et cela vaut tant pour les établissements que pour leurs étudiants.

Quant aux contenus, dans un monde où l'instantané est devenu la norme, les attentes des clientèles pour des connaissances récentes ou continuellement mises à jour – dans un environnement où celles-ci croissent à une vitesse phénoménale – remettent en cause les modèles de production qui reposent sur des délais de conception et de mise à jour importants. Il est difficile d'imaginer maintenant un cours comme un produit fini, révisé aux cinq ans[265]. Michel Umbriaco et Pierre Gagné l'exprimaient déjà il y a plus de dix ans : nous ne sommes plus dans l'univers du savoir stable. Il faut donc que nos systèmes de formation à distance « non seulement se réorganisent, mais intègrent l'ambiguïté et les fluctuations incessantes de contenus changeants et de technologies dites évolutives » (REFAD, 2000). Ajoutée aux pressions pour une personnalisation de l'apprentissage et à des contextes où le financement est souvent déficient, cette accélération appelle à la créativité des artisans du domaine pour trouver des modes de conception adaptés aux besoins.

### *L'effet générationnel*

Quels seront les besoins et attentes de l'étudiant des prochaines décennies ? Nos experts s'interrogent : celui-ci sera-t-il très différent de l'élève d'aujourd'hui ?

Pour certains, dont Pierre Patry et Jean Watters, l'apprenant a changé. « On est à l'époque de l'instantané », dit Jean Watters. L'étudiant s'attend à « un accès immédiat à l'information ». Son attention est brève. Il est multitâche. Les gens sont moins passifs, dit Hélène Bilodeau.

Les plus jeunes sont, en général, manifestement plus à l'aise avec les technologies, qu'ils emploient massivement dans leurs relations sociales. Ils s'en servent aussi pour étudier; le Web ayant par exemple radicalement modifié les façons de faire de la recherche et les sources utilisées. Ils constituent par ailleurs une plus forte proportion des clientèles de la FAD. Ces jeunes apprenants « plongés depuis des années dans la culture planétaire d'Internet » s'attendent à trouver dans l'enseignement à tout le moins postsecondaire « la commodité, la rapidité et la facilité d'accès du Web mondial » (Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne, 2001). Leurs pressions obligeront donc sans doute les éducateurs et leurs établissements à se transformer, à changer tant leurs standards technologiques – pour favoriser

notamment l'apprentissage mobile, évoqué ci-dessous – que leurs pratiques éducatives et communicationnelles.

Ce possible effet générationnel ne fait toutefois pas l'unanimité. On met en garde non seulement contre la justesse de telles généralisations, comme Salaün (Vaufrey, 2011) qui considère que ces caractéristiques relèvent davantage du mythe, mais aussi contre le risque de penser que la familiarité avec une technologie entraîne un apprentissage automatique. À cet égard, les interviewés soulignent entre autres le besoin de développer les capacités à utiliser correctement les divers outils, de mettre l'accent sur la littératie numérique – ou numératie– et les compétences informationnelles qu'elle nécessite.

### *La mobilité*

La formation à distance a, dans certains cas, était associée dès le départ à la mobilité… de ses enseignants, qui parcouraient les régions périphériques[266]. C'est ce que faisaient notamment les « wagons scolaires », des salles de classe sur rail, mis en place en Ontario en 1926 (CCA, 2009b).

Au milieu des années 1980, il y avait déjà des ordinateurs « plus ou moins » portatifs[267] et le téléphone cellulaire venait d'être lancé[268]. Or, en 2010, une majorité des ménages canadiens qui accèdent à Internet utilisent un ordinateur portatif (64%) ou un appareil sans fil (35%) (StatCan, 2010).

La disponibilité de ces équipements et des réseaux sans fil maintenant installés dans de nombreux établissements change la dynamique dans leurs salles de classe. En FAD, la baladodiffusion est venue s'ajouter aux autres supports. Puis des médias sociaux privilégiés des utilisateurs mobiles, comme les microblogues, sont devenus des outils d'interaction et d'information courants entre les praticiens de la FAD, comme entre les organisations et leurs étudiants. La mobilité et l'instantanéité des échanges qu'elle permet est donc perçue comme un axe d'évolution important de l'apprentissage à distance à venir, particulièrement grâce aux tablettes mobiles, ces blocs-notes auxquels s'intéressait déjà la Faculté Saint-Jean dans les années 1980.

Nous nous rapprochons donc du « campus portatif » qu'annonçait Jacquinot (1993) et, comme l'écrit Tony Bates : le futur est mobile et la notion de temps de classe distinct du temps hors-classe est en voie de disparaître[269].

### *Les vidéos et les simulations*

La croissance de la consommation de vidéos, maintenant l'activité la plus populaire sur Internet[270], est un des phénomènes du Web des dernières années. Le visionnement de vidéos éducatives a, par exemple cru de 22 à 38% chez les internautes américains entre 2007 et 2009[271].

Avec la multiplication des contenus visuels mis en ligne, l'arrivée de la 3D et de la réalité virtuelle et la réduction des contraintes de largeur de bandes passantes, on peut donc envisager, comme Bates[272], des apprentissages qui seront de moins en moins strictement textuels, entre autres parce qu'ils pourront puiser dans un vaste bassin de ressources multimédias créées par les étudiants eux-mêmes.

### *L'intégration des réseaux sociaux*

Downes prédisait en 2000 que « les ordinateurs ramèneraient la communauté dans nos vies »[273], imaginant alors des regroupements virtuels reposant surtout sur des intérêts communs et des communautés réelles basées sur la proximité géographique et la diversité des participants.

Bien que souvent encore à titre expérimental, les outils du Web 2.0, sont de plus en plus utilisés dans les formations à distance où ils favorisent les approches collaboratives et le partage (C.-A. Keating). Cette tendance ainsi que les analyses et discussions qui l'entourent sont sans doute appelées à prendre de l'ampleur dans un avenir prévisible[274], comme ce sera probablement aussi le cas pour ces outils post Web 2.0 qui sont en voie d'émergence.

### *Les publics : stabilisation ou croissance?*

Le CCA (2009b) constate par exemple que : « Au Canada, l'adoption de l'apprentissage virtuel a été nettement plus lente que prévu ». Il reprend à cet égard un tableau de l'OCDE[275] qui montre pour 2004 au Canada, au postsecondaire, un taux de 6,4% des programmes ou formations réalisées intégralement ou en grande partie en ligne, particulièrement en administration des affaires et en science informatique. 43,4% des formations n'utilisant pas ou très peu le Web. Il y aurait donc encore place pour une croissance, du moins dans ce type de FAD, mais aura-t-elle l'importance des derniers vingt ans?

Au secondaire, on peut envisager le développement de curriculums complets à distance, comme l'examine la Colombie-Britannique, qui vient de mettre en place une cinquantaine d'écoles virtuelles[276]. Aux États-Unis, de telles écoles se multiplient aussi à ce palier[277]. Des initiatives comme celles de l'administration Obama, visant des livres de classe entièrement numérisés d'ici cinq ans, vont également dans ce sens[278]. On peut donc penser, comme Daniel (2008) que : « l'utilisation de la formation à distance au niveau secondaire sera l'un des grands phénomènes en éducation dans les années à venir ».

La FAD pourrait aussi s'étendre au primaire, un palier où elle a été offerte au pays dès le début du XXe siècle (Haughey, 2011). Bien que cet usage soit maintenant assez rare – en 2003-2004, 3 % des écoles primaires comptent des élèves participant à des cours en ligne selon Statistique Canada (2009b) – des éléments comme la dénatalité et ses effets sur les écoles rurales, une certaine popularité de l'enseignement à domicile et la mobilité accrue des parents pourraient contribuer à un élargissement à ce palier.

Par ailleurs, l'accélération dont traitait l'une des sections précédentes s'applique également à la durée utile des compétences acquises, comme l'indique le CCA (2009b). Bien que les occasions de se former à l'extérieur des cadres du système éducatif s'accroissent, on peut aussi penser que le besoin d'éducation continue demeurera important, notamment avec l'augmentation de la longévité et de la vie active. En regard des domaines, les sciences pures et appliquées pourraient être plus présentes, avec la multiplication des outils de simulation, permettant de véritables laboratoires virtuels.

Mais il est possible que cette croissance ralentisse. Tony Bates, par exemple, prévoit un certain plafonnement, peut-être dans cinq à dix ans, à tout le moins pour les cours entièrement en ligne, notamment à cause de la multiplication des formules de formations hybrides[279].

Et il est aussi possible que, même s'il y a croissance, elle ne soit pas nécessairement dans le secteur francophone. Les transferts linguistiques s'accéléreront-ils ? Et quel sera l'impact de technologies comme Internet? Deux points de vue, résumés par Gratien Allaire, coexistent. Certains y voient un rouleau compresseur, menant à l'uniformisation des cultures à l'aune américaine. Mais, pour d'autres, il sera plutôt un outil de développement des cultures locales.

**Profil. Des formateurs à distance au secondaire**

Les Conseils scolaires francophones font partie de ces « nouveaux établissements » qui ont contribué à élargir la portée de l'apprentissage à distance. Ils ont en effet généralement été implantés vers la fin des années 1990, dans la foulée des longs combats menés par les minorités hors Québec pour obtenir le droit de gérer leurs écoles. Ils sont porteurs d'avenir puisqu'ils sont au cœur des tendances à la bimodalité et à la formation hybride ainsi qu'au rajeunissement et à la croissance des clientèles de la FAD. Ils sont aussi davantage soumis à l'effet générationnel et à ses pressions pour la mobilité ou pour l'usage des réseaux sociaux et des supports vidéo. L'évolution du Conseil des écoles fransaskoises et du projet SAMFO, résumée ci-dessous, est donc indicatrice de développements à venir.

## *Le Conseil des écoles fransaskoises*

La Saskatchewan regroupe, sur un vaste territoire, à peine un million de personnes, dont moins de 2% de résidants de langue maternelle française, dispersés dans au moins 22 communautés.

La reconnaissance des droits à l'éducation de cette minorité est le fruit de dures batailles qui ont obligé le gouvernement à permettre d'abord l'enseignement en français (1967), puis la gestion des écoles par les francophones (1993). Les conseils scolaires alors créés ont ensuite été regroupés sous la Division scolaire francophone no 310 (1999), maintenant le Conseil des écoles fransaskoises ou CÉF (2007)[280].

Le CÉF comptait 1 298 élèves en septembre 2010, en hausse pour une troisième année consécutive[281]. Le conseil gère neuf régions scolaires comprenant quinze écoles. Elles incluent entre autres l'École secondaire Collège Mathieu, résultat de l'intégration en 2003 du volet secondaire de ce collège, un pionnier de la FAD dans la province[282].

**L'enseignement à distance en réseau**

« L'éducation à distance joue un rôle déterminant dans la programmation scolaire du Conseil des écoles fransaskoises », écrit ce dernier[283]. Il considère qu'elle augmente la variété de cours disponibles au secondaire et permet aux étudiants de développer leur autonomie et leurs habiletés technologiques.

Elle repose sur des outils divers, principalement l'utilisation de la vidéoconférence et d'Internet, en modes synchrone et asynchrone, soutenus au besoin par des visites de l'enseignant sur place. Elle fait particulièrement usage des infrastructures développées par le Réseau Fransaskois d'Éducation et de Communication à Distance (RFÉCD). Le RFÉCD est un partenariat sans but lucratif rassemblant l'Université de Regina, la CÉF, le Collège Mathieu et l'Association culturelle franco-canadienne de la Saskatchewan (ACFC) depuis 1999[284]. Volet du projet RNEUF (Réseau national d'enseignement universitaire en français), rendu possible par les subventions reçues de Patrimoine canadien et du ministère de l'Agriculture et de l'Agro-alimentaire, il s'autofinance maintenant grâce aux contributions de ses membres.

Le réseau gère seize sites en Saskatchewan, reliés au besoin à ceux d'autres provinces. On a pu ainsi interconnecter jusqu'à dix emplacements simultanément[285]. Déjà, en 2001, Francis Morin (REFAD, 2002b) indiquait que le RFÉCD était utilisé pratiquement sept jours par semaine, offrant des formations « par des moyens synchrones et asynchrones: vidéoconférence, Internet, téléphone et télécopieur, capsules d'apprentissage, etc. ». Il permet d'offrir des formations que les partenaires n'auraient pu offrir autrement, par exemple « des cours d'espagnol (3e langue) et des cours spécialisés dans le domaine des technologies sont offerts dans certains villages alors que cela était impossible avant ». En 2002, Sébastien Rock faisait état d'une quinzaine de cours du secondaire sur le réseau, pour environ 150 étudiants par cours (REFAD, 2002).

**L'appui aux enseignants**

Comme le souligne le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2011) : « Dans les écoles du CÉF, le recours à la technologie dans l'enseignement est obligatoire ». Il estime que 70 à 80% de son personnel emploie quotidiennement les moyens technologiques comme outils pédagogiques. Pour favoriser cette utilisation, chaque enseignant dispose d'un ordinateur portatif, comme c'est aussi le cas de chaque élève de la 9e à la 12e année[286].

Le Conseil est par ailleurs conscient que l'enseignement à distance « nécessite plus de temps de préparation et, à l'occasion, engendre plus d'effort de la part du personnel enseignant ». Il offre donc des formations à son personnel et met à sa disposition un réseau d'appui important[287]. Parmi les mesures en place, la convention collective qui le lie à ses enseignants prévoit une compensation pour ceux qui sont affectés à l'enseignement à distance ou virtuel[288].

Des guides ont aussi été élaborés. Il a par exemple produit, en collaboration avec le REFAD, les ouvrages : *Guide de support au design pédagogique en formation à distance francophone pancanadienne* (2002) et *MULTIMODES. Guide d'utilisation des médias d'enseignement et d'animation à distance multimodaux* (2004) de Sébastien Rock. Il a de plus été l'un des artisans du projet Vecteur, une banque de ressources pédagogiques en ligne pour l'éducation secondaire.

Enfin, le Conseil des écoles fransaskoises s'est doté d'une école virtuelle en ouvrant en 2010 son Centre d'enseignement virtuel et d'innovation.

## *CFORP : le Service d'apprentissage médiatisé franco-ontarien - SAMFO (2000-2010)*

Le 1er janvier 1998, le gouvernement de l'Ontario crée douze conseils scolaires francophones, octroyant aux Franco-Ontariens ce qu'ils demandaient depuis longtemps : le droit de gérer leurs écoles, leurs programmes et leurs services.

Les distances parfois considérables entre leurs établissements font partie des nombreux défis auxquels ces conseils doivent faire face. Par exemple, il peut y avoir plus de six heures de route entre les diverses écoles du Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario. Comme le dit Hubert Lalande, directeur du service de production multimédia au Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP), un centre multiservice où siègent les directeurs de l'éducation des douze conseils scolaires, on met donc en place des technologies pour travailler ensemble. Il s'agit d'abord d'un système de vidéoconférence dans chacun des conseils puis dans chaque école secondaire. Initialement, ces réseaux ont une vocation administrative. Mais ils aident aussi à contrer l'isolement du personnel enseignant, facilitant l'accès à la formation professionnelle et la création de groupes de travail inter-école (Barkany et Ponce, 2008).

**Le Service d'apprentissage médiatisé franco-ontarien – SAMFO (2000-2010)**
Progressivement, ces systèmes seront mis au service de l'enseignement même. En 2000, les conseils scolaires de langue française établissent, dans le cadre de l'entente Ontario-Canada, le projet SAMFO (Service d'apprentissage médiatisé franco-ontarien), placé sous la responsabilité du CFORP. Ils comptent en effet sur la formation à distance pour les aider à faire face aux besoins résultant d'une réforme de tout le curriculum, soit plus de 300 nouveaux cours, et de la disparition de la 13e année que le gouvernement ontarien a décidé.

Hubert Lalande s'est joint au CFORP et à son projet SAMFO dès cette première année. Il rappelle qu'à l'époque le modèle utilisé était celui de cours de groupe entièrement synchrones, par vidéoconférence. On se heurtait toutefois à des défis logistiques, comme celui des plages horaires différentes des écoles. Il a donc fallu se tourner vers un modèle à demi asynchrone, où la vidéoconférence était associée à Internet, puis vers une approche d'apprentissage individualisé, autogéré, entièrement en ligne.

Figure 16: *La Différenciation pédagogique*, un exemple des productions du CFORP

À l'origine, le SAMFO n'intervenait pas dans la prestation des cours. Par la suite, un modèle coopératif, fondé sur une équipe comprenant au moins un accompagnateur par conseil, demeurant sur place, a été implanté. Les cours étaient aussi offerts aux autres conseils, sans échange d'argent.

**La stratégie d'Apprentissage électronique Ontario**
En 2007, le ministère de l'Éducation a publié une stratégie provinciale sur l'apprentissage électronique au primaire et au secondaire. Le SAMFO continue, dans ce cadre, d'assurer la production de nouveaux cours et de ressources numériques pour le compte du programme ministériel Apprentissage électronique Ontario, en fonction des normes et standards provinciaux qu'il établit.

Les cours sont maintenant hébergés sur une plateforme provinciale sécurisée utilisant le système de gestion de l'apprentissage Desire2learn, dont le ministère défraie les coûts. Parmi ses fonctionnalités, l'environnement inclut un éditeur DHTML qui permet à l'enseignant de personnaliser sa version du cours et donc de s'approprier son contenu. Outre les cours en ligne, les axes de développement du programme comprennent la formation des enseignants, un portail de communautés de pratique (C@O) et une banque de ressources : la Banque de ressources éducatives de l'Ontario (BRÉO).

**Le Consortium d'apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario**
En 2010, les douze conseils scolaires de langue française ont lancé le Consortium d'apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario, sous la responsabilité du Conseil des écoles catholiques du Centre-Est. Il a repris, en février 2010, le volet prestation des cours par Internet tandis que le CFORP continuait d'assurer la production des cours en ligne et autres ressources pédagogiques numériques. Le Consortium met notamment à la disposition des établissements un groupe d'enseignants en ligne, spécialisés dans leur matière, que les étudiants peuvent rejoindre en tout temps durant les heures scolaires. Mais ce n'est pas une école virtuelle : les accompagnateurs restent dans leur région.

Le chemin parcouru depuis 1998 en FAD au palier secondaire en Ontario est significatif. Comme le dit Hubert Lalande, l'Ontario a rattrapé le retard qu'il avait à l'époque à ce niveau, grâce notamment à la collaboration que lui a offerte le Nouveau-Brunswick[289] dès l'automne 2000 ainsi que l'Alberta. En 2003, le Groupe intersectoriel de travail sur la formation à distance du ministère de l'Éducation du Québec fait d'ailleurs remarquer que le réseau ontarien de FAD au secondaire est « plus diversifié que le réseau québécois » puisqu'il va de l'alphabétisation au diplôme. De même, il comprend « plus d'intervenants et exploite une plus grande variété de technologies » (MEQ, 2003).

L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario soulignait aussi, en 2008, la contribution des formations développées par le SAMFO. Elles « permettent notamment d'inciter les élèves à poursuivre leurs études dans les écoles de langue française en leur offrant plus d'options de cours grâce au programme de récupération de crédits, en adaptant les études des élèves en fonction de leurs points forts et de leurs intérêts, mais aussi en répondant aux besoins des petites écoles, des écoles isolées ou des écoles situées en milieu rural dont les ressources sont limitées et qui font face à une pénurie de personnel enseignant spécialisé » (Barkany et Ponce, 2008). Cette année-là, la revue de l'ordre évoque quelque 40 cours et plus de 900 élèves obtenant des crédits grâce à l'apprentissage électronique.

Aujourd'hui, l'apprentissage en ligne pour les francophones de l'Ontario est en pleine croissance avec près de 80 cours par Internet offerts aux douze conseils scolaires et une équipe de 18 enseignantes et enseignants en ligne. Il compte près de 1 000 inscriptions par semestre et obtient des taux de rétention de 91% et de succès de 97% pour l'année scolaire 2010-2011.

### *L'évaluation au cœur de la conception*

Au sein des parcours d'apprentissage, contenus et évaluations seront de moins en moins des éléments distincts. L'évaluation pourrait même être au cœur de la conception des formations plutôt qu'en marge des contenus (Audet, 2011). L'enseignement serait construit autour d'activités d'apprentissage évaluées se situant dans un contexte authentique ou s'en rapprochant, que ce soit des contributions réelles à l'enrichissement des connaissances collectives, à l'exemple des wikis, ou la participation à des simulations et à des mondes virtuels. Les évaluations diagnostiques et formatives automatisées seront probablement courantes. Par ailleurs, l'évaluation se déroulerait plus souvent essentiellement à distance alors que, dans certaines pratiques actuelles en FAD, elle repose toujours sur l'examen en salle.

Cette tendance vers une diversification des évaluations est déjà amorcée. Par exemple, à la TÉLUQ, Caroll-Ann Keating souligne que : « Si les formules pédagogiques s'appuient encore sur la lecture dirigée, les exercices de toutes sortes, les études de cas et les projets, elles se réalisent de plus en plus dans des environnements Web (questionnaires et tests en ligne, construction de banques de données, simulations, etc.) ».

L'évaluation s'appuiera sans doute aussi davantage sur l'examen du processus d'apprentissage plutôt qu'uniquement sur les résultats d'évaluations formelles. L'analyse des données d'apprentissage[290] fait par exemple partie des tendances annoncées par Bates pour 2012[291].

### *La croissance des contenus libres*

Comme l'écrit Tony Bates, la tendance est à l'ouverture des contenus[292], comme des logiciels.

Depuis le lancement du projet GNU en 1983, de systèmes d'exploitation comme Linux (1991), puis de Wikipedia (2001) ou, la même année, du OpenCourseWare du MIT, qui donne aujourd'hui accès à 2 000 cours, plusieurs organisations ont entrepris des projets ouvrant l'accès à leurs contenus ou aux outils qu'ils développent. C'est le cas entre autres de l'Open University et du CNED, avec son Académie en ligne[293].

Cette tendance est particulièrement visible en matière d'environnements d'apprentissage, où plusieurs établissements francophones majeurs se sont tournés vers des plateformes en code source libre, qui

constituent d'ailleurs une proportion croissante des outils disponibles[294]. Mais des retours à des outils exclusifs s'effectuent aussi.

### *Un moyen de formation obligatoire ?*

Aux États-Unis, les états du Michigan, de l'Alabama et de la Floride demandent qu'un étudiant ait complété une formation virtuelle pour obtenir son diplôme d'éducation secondaire, considérant qu'il s'agit d'une compétence essentielle au XXIe siècle. D'autres états américains envisagent aussi une telle obligation[295].

La possibilité qu'à tout le moins les futurs éducateurs aient à suivre un cours à distance dans le cadre de leur formation a été discutée avec certains contributeurs. L'ouverture à la FAD semble en effet plus grande chez les enseignants qui ont eu à l'expérimenter[296]. L'idée intéresse, mais Carolle Roy fait une mise en garde : il faudrait plus d'une formation, « des cours avec des signatures différentes » puisque, souligne-t-elle : « un exemple est souvent pris comme une recette ».

### *Des axes de recherche et d'action*

Le Canada et sa francophonie ont maintenant accumulé une expérience importante en formation à distance. Celle-ci a connu des succès considérables mais aussi des échecs et des reculs. Certaines organisations ont disparu, d'autres ont subi des réorientations majeures, ont abandonné la FAD ou à tout le moins certaines de ses formes. Des établissements ont clairement réussi le passage à la bimodalité, d'autres non. On constate la diversité de ses structures organisationnelles et les vifs débats qui les entourent, mais on sait cependant encore assez peu de choses sur les « facteurs à succès » de celles qui ont prospéré. Vaut-il mieux, par exemple, centraliser la FAD ou la répartir dans les départements et les écoles ? Un examen approfondi des divers modèles et de leur évolution, à chacun des paliers, pourrait peut-être dégager certains de ces facteurs de réussite et ainsi guider la mise en place ou la réorganisation des services responsables de l'apprentissage à distance.

De même, au-delà des anecdotes et des généralisations relatives aux « millénaires », on connaît encore mal l'impact des technologies les plus récentes sur l'apprentissage et la pertinence d'utiliser des outils comme ceux du Web 2.0 en formation. Abrami et autres (2006) concluent notamment de leur revue de plus de sept cents documents que : « Certains éducateurs avancent que l'apprentissage électronique pourrait théoriquement transformer les procédés d'apprentissage, mais peu de travaux de recherche empirique permettent d'en évaluer les avantages ». Comme l'écrit Raymond Guy : « la valeur pédagogique de l'acte d'enseigner et d'apprendre avec ces technologies reste une énigme ». Carolle Roy cite, de son côté, un besoin plus large de recherches en conception pédagogique : « Plusieurs des éléments que nous utilisons présentement n'ont pas été vraiment vérifiés et gagneraient à être approfondis et perfectionnés ».

Par ailleurs, on ne peut que répéter ce constat réitéré par plusieurs des chercheurs qui se sont intéressés au profil de la FAD au pays : les données existantes sont insuffisantes. Elles ne permettent pas d'asseoir sur des chiffres cohérents et fiables l'analyse de son évolution, de sa situation actuelle et donc de ses besoins à venir[297]. Les tableaux qui en sont brossés, comme celui des pages précédentes, demeurent en conséquence essentiellement qualitatifs.

Enfin, en matière de pistes d'action, des innovateurs des premiers jours rappellent qu'au début de la période, le leadership du Canada en technologies comme en formation à distance était largement reconnu. Le CCA (2009b) fait par exemple état de sa « longue tradition d'innovation à l'origine de nombreuses premières mondiales » et le qualifie de « chef de file mondialement reconnu dans le développement des TIC ». En FAD, le BTA (1999) écrivait que : « le Canada a su se doter d'un réseau de formation à distance et d'éducation ouverte. Celui-ci a des caractéristiques particulières de très grande accessibilité, d'utilité et de forte pertinence autant sociale qu'économique et, ce faisant, constitue une source de fierté de la communauté des éducateurs canadiens ». Le Canada et le Québec peuvent-ils encore être vus comme des pays de cocagne numériques, comme l'évoque Christine Vaufrey ?

Notre situation en matière d'infrastructures technologiques et de niveau d'éducation demeure enviable, mais comme l'indique aussi le CCA (2009b) : « le Canada, malgré ses solides bases, commence à accuser un certain retard par rapport à d'autres pays ». Le CCA souligne entre autres que: « le Canada ne dispose pas d'une stratégie complète sur l'apprentissage virtuel ». Pour les interviewés qui abordent cette question, notre leadership a largement été perdu. Comme le rappelait Jean Watters au colloque du REFAD en 2011 : « nous étions de grands innovateurs », « Il faut reprendre ce leadership ». Les responsables de la FAD, les établissements d'enseignement francophones et les responsables gouvernementaux du secteur sont donc invités à une réflexion sur les mesures à mettre en place pour maintenir et poursuivre nos avancées.

Enfin, en lien avec les préjugés évoqués, il semble y avoir encore un besoin de promotion de la formation à distance proprement dite, plutôt que de ses seuls cours et programmes, auprès des décideurs, du milieu de l'éducation et des employeurs. Les réseaux demeurent des outils privilégiés pour porter ce message.

---

[234] Traduction de : "we are entering a postindustrial era of distance education characterized by the ability to personalize and share control of the educational transaction through frequent two-way communication in the context of a community of learners".

[235] L'exemple que donnait Peraya en 1993 était peut-être annonciateur d'une tendance à développer: « L'université à distance néerlandaise a opté, quant à elle, pour un système modulaire. Les cours de l'Open universiteit, doivent pouvoir être intégrés dans des programmes d'études différents ».

[236] Le bulletin *Connexion* (vol. 6, no 4) annonçait par exemple la publication du *Canadian Internet Handbook.* En 1997 (vol. 8, no 3), il fait état d'Infoduc, « le répertoire Internet de l'éducation ».

[237] Peraya et McCluskey évoquaient en 1995 cette évolution du rôle des enseignants, qui « deviendraient progressivement des gestionnaires des ressources éducatives, humaines (l'équipe pédagogique, les apprenants et leurs pairs) et matérielles (les réseaux par exemples) ».

[238] Sur 23 établissements postsecondaires formant en français au pays.

[239] Jenkins, J. (1995). « Past distance ». In D. Sewart (Ed.), *One world many voices: Quality in open and distance learning* (vol. 1). Milton Keynes, ICDE and Open University Press.

[240] Il s'agissait d'un sondage de Campus Computing International (Canada) réalisé en 1999 et 2000. Celui-ci indiquait que ces établissements postsecondaires totalisaient alors près de 3 000 cours en ligne « à raison de 1 à 340 par établissement ».

[241] NCES (1997). *Distance Education* in *Higher Education Institutions*.

[242] NCES (2008). *Distance Education at Postsecondary Institutions: 2006-07*.

[243] Traduction de : "Perhaps the greatest change in contemporary higher education, aside from the advent of personal computers, has been the increase in distance learning".

[244] Daniel, J. (1996). *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. London: Kogan Page, cité dans Power (2002).

[245] OCDE (2006). *La cyberformation dans l'enseignement supérieur*, op. cit.

[246] Dans Drouin, Gilles (2010). « *Apprendre @ l'Université Laval* », op. cit..

[247] Le cours *Vieillir à travers le monde*.

[248] Dans : Bureau des services pédagogiques, Université Laval. *25 ans de formation à distance à l'Université Laval, op. cit.*.

[249] Le *Rapport du Groupe intersectoriel de travail sur la formation à distance* (MEQ, 2003) indique un âge moyen pour ce groupe, en 1999-2000, de 24 ans comparativement à 36 ans pour les étudiants hors campus. Cette année-là, 60% de sa clientèle en FAD vient de l'extérieur de la région de Québec.

[250] Comme l'indique Carole Berger dans REFAD (2001). Tant et si bien que, comme le souligne aussi Jean-Benoît Caron, dans Drouin (2010), on voit maintenant des étudiants sur le campus, par exemple à la cafétéria, en train de travailler à leurs cours « à distance ».

[251] Jean-Benoît Caron, dans Drouin, 2010, op. cit.

[252] Voir : « Pour demeurer une université ouverte, de pointe et modèle ». *Fil des événements*, vol. 47, no 5, 28 septembre 2011.

[253] De *25 ans de formation à distance à l'Université Laval*, op. cit.

[254] Dans son *Bulletin S-EI* du 5 septembre 2011.

[255] Données de la vidéo de la présentation: *État des lieux et amorce de pratiques en enseignement hybride à l'Université de Moncton* dans le cadre du: « Colloque sur la formation hybride » qui y a été tenu en 2009, en marge du colloque du REFAD.

[256] De la conférence d'ouverture de Pierre Pelletier et Donald McDonell à l'ACELF (1986).

[257] Le bulletin *Connexion,* vol. 7, no 4 de 1996, en reprend certains éléments.
[258] Comme l'indique Marie-Josée Laforge dans REFAD (2002b).
[259] Texte du CCNB dans REFAD (1998).
[260] Le guide *Pour franchir la distance* du REFAD traite du développement du premier de ces cours, un cours d'espagnol multimédia et interactif, rendu disponible à l'automne 2001.
[261] Dany Benoit dans REFAD (2008).
[262] Données de la présentation: « État des lieux et amorce de pratiques en enseignement hybride à l'Université de Moncton », op. cit.
[263] Du site *Cours en ligne* de l'Université de Moncton.
[264] Dans le communiqué de presse *La maîtrise en administration des affaires en ligne connaît du succès à l'Université de Moncton* du 14 mars 2008.
[265] Comme dans le cas de l'Open universiteit qu'examinait Peraya (1993).
[266] C'était notamment le cas à l'UBC dans les années 30. Dans Beninger (2010), on lit que : "This was the beginning of distance courses in which University Extension staff and educators were sent out to smaller urban and rural areas of the province".
[267] Le terme est utilisé par Paul Ruest du CUSB à l'ACELF en 1986, en parlant du « fidèle ordinateur plus ou moins portatif » dont faisait déjà usage Jean Watters.
[268] C'est en juillet 1985 que Bell Canada lance son service cellulaire. On peut d'ailleurs retracer les principales dates de l'évolution du service téléphonique dans l'animation *Notre histoire* de Bell Canada.
[269] Tony Bates (2011), dans son billet *e-learning outlook for 2011*.
[270] Voir : Universal McCann (2009). *Power to the people. Social media tracker. Wave.4* et (2010). *Wave 5. The socialization of brands. Social media tracker*.
[271] Voir, par exemple : Pew Internet (2010). *The State of Online Vidéo*.
[272] Dans : *e-learning outlook for 2011*, op. cit..
[273] Traduction de : "computers will bring community back into our lives".
[274] Par exemple, Tony Bates y appose une probabilité de 60% pour 2012, dans son billet prévisionnel annuel *e-learning outlook for 2012: will it be a rough ride?* du 2 janvier 2012
[275] OCDE (2006). *La cyberformation dans l'enseignement supérieur*, op. cit.
[276] Comme l'école virtuelle du Conseil scolaire francophone de la province. Voir aussi : Côté, Nathalie. « L'école…sans école », CDEACF, 24 janvier 2012.
[277] De : « Virtual schools booming as states mull warnings » d'*ESchool News*, 2 février 2012.
[278] Voir : « Feds' challenge to schools: Embrace digital textbooks ». d'*ESchool News*, 2 février 2012.
[279] Dans *e-learning outlook for 2011*, op. cit.
[280] Pour plus de détails, voir *L'historique* fait par le CÉF.
[281] De son *Rapport annuel 2010-2011*.
[282] Selon le Bulletin *Connexion* du REFAD de l'automne 1991 (vol. 3, no 1), la FAD a débuté en Saskatchewan en 1987, lorsque le service d'éducation des adultes (SFÉA, maintenant SEFFA) du Collège Mathieu a entrepris de former par audioconférence. À partir de 1989, le Collège offre à distance la maîtrise en éducation de l'Université d'Ottawa.
[283] Dans la section *Éducation à distance et technologies de l'apprentissage* de son site.
[284] Dans REFAD (1999). Bulletin *Connexion,* vol. 10, no 3, été.
[285] De la page *Éducation à distance* du site du CÉF.
[286] Selon son Rapport annuel 2010-2011, op. cit..
[287] De : *Centre d'enseignement virtuel et d'innovation (CEVI)*, sur son site.
[288] Voir la section sur l'enseignement à distance ou virtuel de la *convention collective entre le conseil des écoles fransaskoises (CÉF) et L'association locale des enseignantes et enseignants fransaskois (ALEF)*.
[289] Il souligne particulièrement l'apport de Jacynthe Robichaud.
[290] Traduction de "learning analytics".
[291] Dans: *e-learning outlook for 2012: will it be a rough ride?*, op. cit.
[292] Idem
[293] L'académie en ligne propose des « cours gratuits, du CP à la terminale, dans les disciplines d'enseignement général ».
[294] En 2003, comme l'indiquait Yannick Sadler (REFAD, 2003), Thot avait identifié 225 plateformes d'apprentissage dont 28 environnements en code source libre. Après avoir atteint 300 plateformes en 2004, leur nombre diminuait. En 2010, son répertoire en contenait 216, dont 47 en code source libre (ThotCursus. *Plates-formes de e-learning et e-formation – 2010*).
[295] De : "More states look to online learning for students" d'E*School News* du 3 novembre 2011.

[296] C'est d'ailleurs souvent après avoir expérimenté la FAD à titre personnel que les experts interviewés s'y sont consacrés. Les cours suivis incluent, par exemple, *Initiation aux vins* de l'Université Laval ou *Bande dessinée et figuration narrative* de la TÉLUQ.

[297] Marchand et autres (2002) faisaient état des intentions de Statistique Canada de réviser sa méthode d'enquête « afin de mieux identifier, à l'avenir, les données en rapport à l'enseignement à distance ». Toutefois, les données publiées jusqu'ici ne permettent toujours pas d'établir fermement sa croissance générale ou par palier, le nombre de cours et de programmes, etc.

## Conclusion

*Nous entrons dans un nouvel âge de l'éducation, programmé pour la découverte plutôt que l'instruction*

Marshall McLuhan, *Pour comprendre les médias*, 1965

L'évolution de la FAD depuis les années 1980, du moins à la lumière de l'expérience de la francophonie canadienne, est clairement importante et positive. On peut même penser qu'au même titre qu'il y a eu, à la fin du XIX$^{e}$ siècle, une « convergence historique entre l'offre éducative par la technologie et une demande éducative ressentie dans le public qui assiste en grand nombre aux cours pour les adultes et aux conférences populaires » (Saucier, 2008), nous avons pris part, depuis la seconde moitié du XX$^{e}$ siècle, à une seconde convergence historique en FAD, combinant les outils de la société de l'information et les besoins de l'économie du savoir.

Touché directement par les progrès technologiques et les transformations rapides qui en ont découlé durant cette période, obligé de remettre en cause ses façons de faire, le milieu de la FAD francophone canadienne a été à la fois un lieu d'innovation et de réflexion sur l'utilisation de tels outils en éducation. À ce titre, ses acquis débordent le cadre de la seule formation à distance et contribuent à l'évolution des pratiques pédagogiques en classe comme hors campus.

La FAD s'est avérée un mode particulièrement approprié pour desservir des communautés minoritaires. « L'éducation en français a fait des avancées importantes grâce à la FAD » écrit Raymond Guy. Elle y a démocratisé l'accès à l'apprentissage à tous les paliers et l'exemple de son développement pourrait paver la route à d'autres minorités. La diversité de ses formations, des organisations qui les supportent et des nombreux pionniers qui l'ont construite témoignent bien de la pluralité des contextes et des besoins de la francophonie canadienne. Loin de constituer un obstacle ou une cause de discorde, cette diversité devrait être considérée comme une richesse. Elle contribue à l'accessibilité et à la flexibilité de l'offre de la FAD, permettant aux francophones de choisir des formations dont le modèle, le support ou le rythme, entre autres, correspondent au mieux à leurs besoins et attentes, en conformité avec les objectifs qui sont au cœur de sa raison d'être.

Quant aux perspectives d'avenir et aux prédictions qui s'y rapportent, l'examen des éléments prospectifs des documents d'archives est instructif. Les grandes tendances sur lesquelles il y avait consensus semblent se concrétiser, mais les changements sont généralement beaucoup plus lents que prévu, comme l'indique la citation en exergue, et les constats mettent du temps à être intégrés dans la pratique. Par ailleurs, des phénomènes importants, comme le Web participatif et la démocratisation qu'il entraîne, notamment en matière de création de contenus éducatifs, ne paraissent pas avoir été largement anticipés.

En fait, en regard de l'avenir, la principale question à poser est sans doute: que voudrait-on vraiment qu'il soit ? Et que peut-on faire aujourd'hui pour atteindre cet objectif ? Y répondre nous oblige à prendre conscience, selon la formule de Pierre Raphaël Pelletier que « le présent est un avenir » que nous sommes en voie de construire.

# Bibliographie[1]


Abrami, Philip C.; Bernard, Robert M.; Wade, C. Anne; Schmid, Richard F.; Borokhovski, Eugene; Tamim, Rana; Surkes, Michael; Lowerison, Gretchen; Zhang, Dai; Nicolaidou, Iolie; Newman, Sherry; Wozney, Lori et Peretiatkowicz, Anna. (2006). *Review of e-learning in Canada: a rough sketch of the evidence, gaps and promising directions.* Centre for the Study of Learning and Performance, Concordia University. 3 avril. http://www.ccl-cca.ca/pdfs/StateOfField/SFRElearningConcordiaApr06.pdf

ACELF (1986). « Enseignement à distance. Actes du colloque national sur l'enseignement postsecondaire à distance pour les francophones du Canada ». Revue *de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, vol. XIV, no 2

Audet, Lucie (2007). *Partenaires pour la distance. Mémoire sur les stratégies et moyens pour favoriser le partenariat en formation à distance.* REFAD. http://www.refad.ca/nouveau/memoire_partenariat_FAD/memoire_partenariat_FAD.html

Audet, Lucie (2010). *Wikis, blogues et Web 2.0. Opportunités et impacts pour la formation à distance.* REFAD. http://www.refad.ca/nouveau/Wikis_blogues_et_Web_2_0.html

Audet, Lucie (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*. REFAD. http://www.refad.ca/nouveau/evaluation_2011.html

Barbour, Michael K (2010) *State of the Nation: K-12 Online Learning in Canada*. International Association for K-12 Online Learning. http://www.inacol.org/research/docs/iNACOL_CanadaStudy10-finalweb.pdf

Barkany, Gabrielle et Ponce, Véronique (2008). « Le succès de l'autonomie ». *Pour parler profession. La revue des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.* Septembre. http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/septembre_2008/10th_anniversary.asp

Bégin-Langlois, Lise (2008). « Le soutien au développement de l'enseignement à distance dans une université québécoise bimodale », *Colloque EAD et francophonie*, Besançon, 13 et 14 novembre

Beninger, Kelsey (2010). *Celebrating 60 Years of Distance Learning – Part I: The Beginnings of Distance Education at UBC*, 6 février. http://ctlt.ubc.ca/2010/02/26/celebrating-60-years-of-distance-learning-part-i/

Bernard, Robert M.; Lou, Y.; Abrami, P.; Borokhovski, E.; Wade, A.; Wozney, L; Wallet, P.A.; Fiset, M; Huang, B. (2004). « How does distance education compare to classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. ». *Review of Educational Research,* vol. 78, no 3, automne

Bernier, Rachel (1996). *« La formation à distance : au-delà des cours par correspondance »,* Statistique Canada, *Tendances sociales canadiennes*, no 40, printemps

Bilodeau, Hélène (1997). « Vidéocassettes et tableau électronique : un compromis technologique pour accroître l'accessibilité ». Présentation à *l'International Council for Distance Education*, Penn State University.

Blandin, Bernard (2004). « Historique de la formation ouverte et à distance ». *Actualité de la formation permanente,* no 189, mars-avril. http://www.etutors-portal.net/portal-contents/pedagogy/folder.2007-06-04.2785157105-/Histoire enseignement a distance.pdf

Boulet, Gilles (2003). *Développement de la télévision éducative au Québec. Quelques jalons. 1945-1985*. http://gillesboulet.ca/textes/tvedqc.pdf

Brunswic, Etienne (1970). « Hier, l'audiovisuel ; demain, la technologie de l'éducation ». *Media*, vol. 18. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/57/60/82/PDF/brunswic_70.pdf

Bureau des technologies d'apprentissage (BTA); Association canadienne de l'éducation à distance; Conseil des Ministères de l'Éducation (Canada); Institut pour la promotion de l'éducation à distance (1999). *L'apprentissage ouvert et la formation à distance au Canada.* Rapport préparé par Céline Faille, présenté au Asia-Pacific Economic Cooperation Education Forum Project

Carrier, Denis (1994). *Enseignement universitaire et francophonie ontarienne. Une expérience d'enseignement ë distance porteuse d'avenir en matière de planification scolaire.* CIRPA-ACPRI. Août

Chomienne, Martine (1988). « L'informatique scolaire au Québec :évolution et état de la situation ». *Le bulletin de l'epi,* no 49. http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/07/36/PDF/b49p072.pdf

Chomienne, Martine et Vazquez-Abad, Jesus (1990). « L'émergence du concept d'enracinement des applications pédagogiques de l'ordinateur ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVI, no 1


[1] Cette bibliographie reprend les documents cités plusieurs fois ou particulièrement liés à la présente recherche. Plusieurs autres sources ne sont indiquées que dans les notes. Par ailleurs, tous les hyperliens de ce document ont été vérifiés entre le 24 et le 27 février 2012.

Chromavision International Inc (1987). *Étude de faisabilité sur la mise en place d'un réseau d'enseignement post-secondaire à distance (REPSAD) pan-canandien pour répondre aux besoins des francophones du Canada*. Soumis à l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), 15 juillet

Clavet, Angèle et Laforge, Marie-Josée (2002). *Profil de l'enseignement à distance au Canada.* REFAD. http://www.refad.ca/nouveau/profil_enseignement/toc.html

CLIFAD (1998). *La formation à distance en formation continue. Donner à l'adulte, la maîtrise de sa formation*. Mémoire soumis par le Comité de liaison de la formation à distance (CLIFAD) sur la Politique de la formation continue du Gouvernement du Québec. 15 octobre. www.clifad.qc.ca/pdf/Clifad_memoire_1998.pdf

CLIFAD (1999). *La formation à distance :Champ d'expertise québécoise en formation continue et en formation initiale.* Intervention du Comité de liaison de la formation à distance (CLIFAD) aux audiences publiques relatives au Projet de politique sur la formation continue. 22 avril. http://www.SOFAD.qc.ca/pdf/CLIFAD99.pdf

CLIFAD (2007). *Soixante ans de formation à distance au Québec*. Document en soutien à la participation au Forum québécois de la formation à distance. 14 et 15 novembre. http://www.clifad.qc.ca/pdf/60_ans_fd.pdf

Coldeway, Dan O. (1989). "Distance Education as a Discipline, A Debate", *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à distance*, vol. 4, no 1. http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/358/249

Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne (2001). *L'évolution de l'apprentissage en ligne dans les collèges et les universités*. http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection/C2-549-2001F.pdf

Conseil canadien de l'apprentissage (CCA) (2009). *L'éducation chez les minorités francophones du Canada*. 20 août. http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/08_20_09-F.pdf

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2009b). *État de l'apprentissage virtuel au Canada*. Mai. http://www.crtc.gc.ca/fra/publications/reports/PolicyMonitoring/2011/cmr.htm

Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC) (2010). *Rapport de surveillance du CRTC sur les communications*. http://www.crtc.gc.ca/fra/publications/reports/PolicyMonitoring/2010/cmr.htm

Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC) (2011). *Rapport de surveillance du CRTC sur les communications*. http://www.crtc.gc.ca/fra/publications/reports/policymonitoring/2011/cmr.htm

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2001). *Aperçu de la participation des provinces et des territoires à l'apprentissage en ligne*. http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/21/On-lineinventoryFR.pdf

Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2011). *Rapport pancanadien sur les langues officielles dans l'enseignement de 2005-2006 à 2008-2009*. http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/272/rapport-ploe.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1988). *La formation à distance dans le système d'éducation : un modèle à développer*. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0368.pdf

Corbeil, Jean-Pierre (2006). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*. Division de la démographie, Statistique Canada. http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2006015-fra.pdf

Daniel, John (2008). « La Formation à Distance au début du 21ième siècle: Évolution ou Révolution? » . *Journée de la FAD : La formation universitaire en ligne. Quelles formules? Pour quels étudiants? Quelles pistes d'innovation?* Université de Montréal, Montréal, le 28 mars. http://www.col.org/resources/speeches/2008presentations/Pages/2008-03-28.aspx

Deschênes, André-Jacques et Maltais, Martin (2006). *Formation à distance et accessibilité.* Télé-université. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/07/88/09/PDF/DM_Volume.pdf

Deschênes, André-Jacques; Bilodeau, H.; Bourdages, L.; Dionne, M. : Gagné, P.; Lebel. C. et Rada-Donath, A. (1996). « Constructivisme et formation à distance ». *Distances*, vol. 1, no 1. http://cqfd.teluq.uquebec.ca/distances/D1_1_c.pdf

Doucet, Sophie (2010). « Canal Savoir : petite chaîne, grand destin ? », *L'Actualité,* 2 septembre . http://www.lactualite.com/culture/canal-savoir-petite-chaine-grand-destin

Downes, Stephen (2000). *The Future of Online Learning*. Contact Nord. http://intranet.contactnorth.ca/en/data/files/download/Publications/The Future of Online Learning.pdf

Faille, Céline (1999) *Profil de l'enseignement à distance en français au Canada*. REFAD. http://www.refad.ca/old_refad/profil/index.html

Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (FCFA) (2009). *Profils des communautés francophones et acadiennes du Canada*. http://profils.fcfa.ca/user_files/users/44/Media/Canada/canada_fr.pdf

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) 2010. *Formation à distance et institutions internationales*. Conseil fédéral des 7 et 8 juin. Présentation : http://www.fneeq.qc.ca/fr/fneeq/instances/Conseils_fxdxraux/CF2010-06-7-8/ppfadul.pdf

Garrison, Randy D. (1989). *Understanding Distance Education: A Framework for the Future*. London, Routledge.

Garrison, Randy D. (2000). « Theoretical challenges for distance education in the 21st Century: A shift from structural to transactional issues ». *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol.1, no 1

Gérin-Lajoie, Diane et Wilson, Denise (1999). *Technologies et facilitation de l'apprentissage*. REFAD. http://www.refad.ca/recherche/Technologies/index.html

GIREFAD (2008). « 150 ans de formation à distance : d'où venons-nous, où allons-nous? ». *Colloque du GIREFAD*, ACFAS, 6-7 mai. http://www.teluq.org/~girefad/acfas2008.htm

Gravier, Amandine (2011). « Le Cégep@distance. 20 ans d'évolution technopédagogique ». *Le Bulletin Clic,* no 76. Avril . http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2209

Griffon, Nathalie (1990). « Understanding Distance Education: A Framework for the Future. D.R. Garrison, 1989 ». *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à distance*, vol 5, no 1, pages 81-85. http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/378/268

Guillemet, Patrick (2003). *L'institutionnalisation de la formation à distance au Québec : le cas de la télé-université (1972–1992).* Thèse, Université de Montréal. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/32/96/PDF/theseFinal.pdf

Haughey, Margaret (2011). « Télé-enseignement ». *L'encyclopédie canadienne*. http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0002317

Hirshhorn, Ronald (2004.) « L'enseignement à distance et l'apprentissage assisté par la technologie au Canada ». *Évaluation de l'incidence économique de la réforme du droit d'auteur sur le domaine de l'apprentissage assisté par la technologie*. Direction générale des politiques cadres du marché, Industrie Canada. http://www.ic.gc.ca/eic/site/ippd-dppi.nsf/fra/ip01102.html

Holmberg, Börje (1985) *Status and trends of distance education*. Lund, Lector Publishing

Inchauspé, Paul (2001). « La formation à distance : enjeux et perspectives ». Allocution lors du *Séminaire sur la formation à distance organisé par le Centre collégial de formation à distance*. Montréal, 5 avril. http://cegepadistance.ca/apropos/articles/paul_inchauspe.asp

Jacquinot, Geneviève (1985) « L'audiovisuel : pour une pédagogie spécifique » dans Henri, France et Kaye, Anthony (dir.). *Le savoir à domicile*. Les Presses de l'Université du Québec

Jacquinot, Geneviève (1993). « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance ». *Revue française de pédagogie*, vol.102. http://www.persee.fr/articleAsPDF/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305/article_rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305.pdf?mode=light

Karsenti, Thierry (2008).« Intégration des TIC dans les universités du Québec : succès, échecs, bilan et perspectives d'avenir ». *Colloque 10 ans de TIC à l'Université*. CREPUQ. Présentation :http://www.profetic.org/colloque2008/IMG/pdf/Presentation-Thierry-Karsenti.pdf

Kaye, Anthony (1985). « Les enjeux organisationnels » dans Henri, France et Kaye, Anthony (dir.). *Le savoir à domicile. Les Presses de l'Université du Québec*

Lamy, Thérèse (1985). « La télématique, un outil convivial » dans Henri, France et Kaye, Anthony (dir.). *Le savoir à domicile*. Les Presses de l'Université du Québec

Lanier, Mark M. (2006). "Academic integrity and distance learning". *Journal of Criminal Justice Education,* vol. 17, no 2. http://www.uri.edu/online/integrity/academic_integrity_Lanier.pdf

Lapointe, Jacques (1989). *Réflexion sur le domaine de la technologie éducative*. Comité Inter-universitaire des Professeurs en Technologie de l'Éducation du Québec. http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/reflex.html

Larose, François; David, Robert; Lafrance, Sylvain et Cantin, Judith (1999). « Les technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire et en formation à la profession enseignante : Mythes et réalités ». *Éducation et francophonie*, vol. XXVII, no 1, printemps. http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Larose.html

Le Scouarnec, François-Pierre (1995). « Inforoutes et éducation ». ACELF, *Éducation et francophonie*, vol. XXIII, no 2, automne

Ljosåa, Erling (1991). « Distance Education in a Modern Society *». Czechoslovak National Conference on Distance Education*, Prague, 30 Mai. http://www.nettskolen.nki.no/forskning/16/ljosaa2.htm

Loisier, Jean et Marchand, Louise (2003). « Institutions bimodales et formation hybride ». *DistanceS*, vol. 6, no 1, printemps. http://cqfd.teluq.uquebec.ca/distances/D6_1_c.pdf

MacKenzie, Ossian; Christensen, Edward L.; Rigby, Paul H. (1968). *Correspondence Instruction in the United States,* New York, McGraw-Hill

Mainguy, Claire (2008). « La formation « tout à distance » ». CREPUQ . *Colloque 10 ans de TIC à l'Université*. Présentation : http://www.profetic.org/colloque2008/IMG/ppt/CREPUQ_09-CM.ppt

Marchand, Louise; Loisier, Jean; Bernatchez, Paul-Armand et Page-Lamarche, Violaine (2002). *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne*, REFAD. http://www.refad.ca/pdf/Guide_pratiques_apprentissage.pdf

Markovitz, Harold Jr. (1988). « The Next Twenty Years in American Independent Study ». *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à distance*, vol. 3, no 1. http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/539/725

Marton, Philippe (1999). « Liminaire. Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation », *Éducation et francophonie*, vol. XXVII, no 2, automne-hiver. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-27-2-00_liminaire.pdf

McKeown, Larry et Underhill, Cathy (2008). *Apprentissage en direct : Facteurs associés à l'utilisation de l'Internet à des fins éducatives*. Statistique Canada. http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2007004/10375-fra.htm

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003). *Rapport du Groupe intersectoriel de travail sur la formation à distance*. Mai. Rapport http://www.SOFAD.qc.ca/pierre/rapport_groupe_inter.doc et annexes: www.SOFAD.qc.ca/pierre/annexes.doc

Pelletier, Pierre (1989). « REPSAD Réseau Francophone d'Enseignement Post-Secondaire à Distance du Canada ». *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance,* vol 4, no 1.

Pelletier, Pierre et Gervais, Dominique (1990). « REFAD, un réseau fort pertinent ». *Éducation et francophonie*, ACELF, vol. XVIII, no 3, décembre

Peraya, Daniel (1993). *Conception et production de matériel d'enseignement à distance : étude comparative des pratiques de la FernUniversität (D) et de l'Open universiteit (NL).* Université de Genève, Sommaire : http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/tempus/table.html

Peraya, Daniel et McCluskey, Alan (1995). *Tendances actuelles de la formation à distance en Suisse*. TECFA/OFES, Genève/Berne, décembre. http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/fad2/dan.pdf

Petit, Laurent (2007). « La formation à distance au secondaire au Québec . Des acquis et un avenir à organiser ». *Distances et savoirs*, vol. 5, no 4. http://ds.revuesonline.com/gratuit/DS5_4_09_Saucier-entretien.pdf

Power, Michael (2002). « Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur ». *Journal of distance education / Revue de l'éducation à distance*, printemps, vol. 17, no 2. http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/115/105

Prayal, Marie-France et Gignac, Michel (2004). *Recherche sur les compétences transversales en formation à distance*. REFAD. http://www.refad.ca/recherche/comp_trans_fad/comp_trans_fad.html

Prayal, Marie-France et Gignac, Michel (2008). *Recherche sur l'enseignement et la vidéo / visioconférence*. REFAD http://refad.ca/recherche/videoconference/recherche_videoconference.html

REFAD (1989-2011). Bulletin *Connexion* : En format électronique depuis l'hiver 1998, à http://www.refad.ca/connexion.html

REFAD (1991). *Actes du colloque de REFAD. Vers des stratégies d'éducation à distance en français*

REFAD (1992). *Répertoire de l'enseignement à distance en français. Édition 1991-1992*

REFAD (1998). *1988-98. Au cœur des réseaux du troisième millénaire*

REFAD (2000). *Table d'échanges d'expertises et d'expériences pédagogiques en formation à distance. Édition 1999-2000.* http://www.refad.ca/old_refad/1999-2000.htm

REFAD (2001). *Table d'échanges d'expertises et d'expériences pédagogiques en formation à distance. Édition 2000-2001*. http://www.refad.ca/old_refad/2000-2001.html

REFAD (2002). *Table d'échanges d'expertises et d'expériences pédagogiques en formation à distance. Édition 2001-2002.* http://www.refad.ca/old_refad/Echange/TDM.html

REFAD (2002b). *Table nationale francophone de concertation technique. Édition 2001-2002.* http://www.refad.ca/old_refad/n_Matieres.html

REFAD (2002c). *Les succès du REFAD.* http://www.refad.ca/old_refad/1989-2001.html

REFAD (2003). *Table de concertation technique. Édition 2002-2003.* http://www.refad.ca/nouveau/concertation/concertech.html

REFAD (2003b). *Actes du colloque Compétences et réussite en formation à distance*. http://www.refad.ca/colloque_2003.html

REFAD (2004). *Table d'échanges techno-pédagogiques en formation à distance. Édition 2003-2004*. http://www.refad.ca/nouveau/compterendu_2004/comptrendu_2003-2004.html

REFAD (2005). *Table de consultation et d'échanges techno-pédagogiques. Édition 2004-2005.* http://www.refad.ca/nouveau/compterendu_2005/comptrendu_2004-2005.html

REFAD (2005b). *L'étudiant et l'étudiante au centre de la formation à distance : pédagogie et technologie.* Actes du colloque. http://www.refad.ca/colloque.html

REFAD (2006). *Table d'échanges techno-pédagogiques en formation à distance. Édition 2005-2006.* http://www.refad.ca/nouveau/compterendu_2006/comptrendu_2005-2006.html

REFAD (2007). *Table d'échanges techno-pédagogiques en formation à distance. Édition 2006-2007.* http://www.refad.ca/nouveau/compterendu_2007/comptrendu_2006-2007.html

REFAD (2008) 1988-2008 : *Deux décennies au service de la formation à distance dans la francophonie canadienne*

REFAD (2008b).*Table d'échanges techno-pédagogiques en formation à distance. Édition 2007-2008.* http://www.refad.ca/nouveau/compterendu_2008/comptrendu_2007-2008.html

REFAD (2009). *Table d'échanges techno-pédagogiques en formation à distance. Édition 2008-2009*. http://www.refad.ca/nouveau/compterendu_2009/comptrendu_2008-2009.html

REFAD (2010). *Table d'échanges techno-pédagogiques en formation à distance. Édition 2009-2010.* http://www.refad.ca/nouveau/compterendu_2010/comptrendu_2009-2010.html

REFAD (2011) *Faits saillants*. http://www.refad.ca/succes.html

REFAD (2011b). *Webographie de la FAD*. http://webo.refad.ca/

REFAD (2011c). *Colloque FAD 2.0*. http://refad.ca/colloque_2011.html

REFAD (2012*). Le répertoire de l'enseignement à distance en français (édition 2011-2012).* http://www.refad.ca/repertoire_cours.html

REFAD (s.d.). *Renseignements généraux*

REFAD (s.d.). *Actions* : http://www.refad.ca/action.html

REFAD (s.d.). *Programmes*: http://www.refad.ca/programmes.html

REPSAD (1991). *Répertoire des technologies de communications dans l'enseignement à distance en français au Canada*. *Édition 1990-91*

Roberts, Judy et Umbriaco, Michel (2007). « L'ACÉD: Regards sur l'avenir à la lumière du passé ». *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance,* vol. 21, no 3, printemps. http://www.sfu.ca/~ada27/JDE/MarkPDFs/Vol03/L'ACED.pdf

Rudd, Tim; Sutch, D. et Facer, K. (2006). *Towards new learning networks*. An Opening Education report from Futurelab. Futurelab, décembre.

Saucier, Robert (2008). « Nouvelles technologies et formation à distance: un océan de paradoxes ». *Présentation au colloque 150 ans de formation à distance. D'où venons-nous? Où allons-nous?* Organisé par le GIREFAD Acfas, Québec, 6 mai. Présentation : http://www.teluq.org/~girefad/SaucierACFAS08.ppt et audio: http://www.teluq.org/~girefad/SaucierACFAS08.mp3

Saucier. Robert (2011). *Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996*. CLIFAD. Janvier. www.clifad.qc.ca/pdf/portrait_inscriptions_fd.pdf

SOFAD (1995). « L'évaluation formative assistée par ordinateur en formation à distance ». Bulletin *La feuille volante,* no 3, mars. http://www.SOFAD.qc.ca/html/partenaires/fvol_3.html

SOFAD (2001). « La formation à distance au secondaire cinq ans après la création de la SOFAD. Bilan et perspectives ». *Présentation au colloque du CQFD*. 9 mai. Présentation : www.SOFAD.qc.ca/ppt/cinq_ans.ppt

Statistique Canada (StatCan) (1997). « Recensement de 1996 : langue maternelle, langue parlée à la maison et connaissance des langues », *Le Quotidien*, 2 décembre. http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/971202/dq971202-fra.htm

Statistique Canada (StatCan) (1998) « L'enseignement à distance: Réduire les obstacles ». *Revue trimestrielle de l'éducation,* vol. 5, no 1. http://www.statcan.gc.ca/pub/81-003-x/81-003-x1998001-fra.pdf

Statistique Canada (StatCan) (2009). *Participation à des études et à de la formation.* http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/2009079/participation-fra.htm

Statistique Canada (StatCan) (2009). *Population de langue maternelle française, Canada, provinces, territoires et Canada moins le Québec, 1996 à 2006.* http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/table/A5-fra.cfm.

Statistique Canada (StatCan) (2009b). *Connectivité et apprentissage dans les écoles canadiennes*. http://www.statcan.gc.ca/pub/56f0004m/56f0004m2004011-fra.htm

Statistique Canada (StatCan) (2009c). *Recensement de 2006 : Le portrait linguistique en évolution*. http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/pdf/97-555-XIF2006001.pdf

Statistique Canada (StatCan) (2009d). *L'apprentissage à vie chez les Canadiens de 18 à 64 ans : premiers résultats de l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation de 2008*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation : documents de recherche. http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2009079-fra.pdf

Statistique Canada (StatCan) (2010). *Enquête canadienne sur l'utilisation d'Internet*. http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/110525/dq110525b-fra.htm

Télé-université (1989). *Dossier de présentation. Diplôme de deuxième cycle en formation à distance*. Télé-université, mai

Tremblay, Mylène (2004). « Étudier en français - Les moteurs de la francophonie à l'échelle canadienne ». *Le Devoir*, 13 mars. http://www.ledevoir.com/politique/canada/49653/etudier-en-francais-les-moteurs-de-la-francophonie-a-l-echelle-canadienne

Vaufrey, Christine (2011). *Les Meilleures Pratiques De L'éducation 2.0. 10 années d'utilisation des TIC en éducation*. Laboratoire d'Informatique de Grenoble, Étude présentée lors des Rencontres d'Autrans, 12, 13, 14 janvier. http://www.uquebec.ca/ptc/griip/sites/www.uquebec.ca.ptc.griip/files/ggourde/TICE_meilleurs-pratiques-complet2.pdf