

IRÉC

INSTITUT DE RECHERCHE EN ÉCONOMIE CONTEMPORAINE

Éric N. Duhaime, Ph.D.

RAPPORT DE RECHERCHE

**L'offre de formation à distance au collégial :
état des lieux et enjeux socioéconomiques**

Novembre 2022

© Institut de recherche en économie contemporaine
ISBN: 978-2-924927-83-0

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2022
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2022

IRÉC, 10555, Avenue de Bois-de-Boulogne,
CP 2006, Montréal (Québec) H4N 1L4

Ce rapport de recherche a été réalisé pour le compte de la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ).

Notice biographique

Éric N. Duhaime est chercheur à l'IRÉC et chargé de cours à l'UQAM. Détenteur d'un doctorat en sociologie et en philosophie réalisé en cotutelle (UQAM et Université de Strasbourg), il est spécialisé en sociologie économique et s'intéresse au rôle de la science et de la technologie dans la dynamique économique contemporaine : propriété intellectuelle, actifs intangibles, grandes corporations, économie numérique, etc.

Table des matières

Faits saillants	4
Liste des acronymes	6
Liste des graphiques, illustrations et tableaux	7
Introduction	8
CHAPITRE I	
Historique de la formation à distance et enjeux idéologiques	10
1.1. Définition et typologie de la formation à distance	10
1.2. Une brève histoire de la formation à distance	12
1.3. Plan d'action numérique et Campus numérique	14
1.4. Dimension idéologique : entre promesse et fatalité	17
1.5. Conclusion	21
CHAPITRE II	
Portrait de l'offre de formation à distance au collégial	22
2.1. L'offre dans le réseau.....	23
2.2. Cégep à distance	27
2.3. Humanis	28
2.4. Cégep virtuel	30
2.5. La formation à distance dans d'autres provinces	31
2.6. Conclusion	37
CHAPITRE III	
Les enjeux socioéconomiques entourant la formation à distance	38
3.1. Les coûts et le financement de la formation à distance.....	38
3.2. Les conditions de travail	40
3.3. L'accès à la formation à distance.....	46
3.4. Conclusion	51
CHAPITRE IV	
Recommandations	53
4.1. Prioriser les bonnes finalités : l'enseignement et l'accessibilité	54
4.2. Coordonner l'offre de formation à distance au niveau national	56
4.3. Standardiser les conditions d'enseignement et d'études	58
4.4. Mieux documenter l'offre et les enjeux relatifs à la formation à distance	65
4.5. Conclusion	69
Bibliographie	70
Annexe I : Rappel des recommandations	72

Faits saillants

- La formation à distance n'est pas un phénomène nouveau, cette dernière ayant accompagné le développement du système d'enseignement supérieur tout au long du 20^e siècle. En s'appuyant sur le développement des technologies de la communication (poste, radio, télévision, Internet), elle cherche à remédier aux contraintes spatiales et temporelles de la formation en présentiel dans le but de favoriser l'accessibilité aux études supérieures.
- Avec la mise en place du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur, le développement de la formation à distance a subi une nouvelle impulsion. Cette dernière est toutefois marquée par une inversion tendancielle entre les moyens et les fins : on ne cherche plus seulement à augmenter l'accessibilité aux études avec une offre de formation à distance qui recourt aux technologies numériques les plus pertinentes, mais plutôt à maximiser l'offre de formation à distance puisque le recours aux technologies numériques sur lesquelles elle repose est d'emblée considéré comme étant bénéfique.
- À l'heure actuelle, il n'existe pas de liste complète ou de répertoire exhaustif de l'offre de formation à distance au niveau collégial au Québec, celle-ci étant dispersée sur les sites Internet des différents établissements avec une clarté et une précision très variables, ce à quoi vise à remédier le Campus numérique.
- Le projet de Campus numérique constituera avant tout une vitrine de l'offre de formation à distance aux niveaux collégial et universitaire afin d'en assurer une plus grande visibilité, mais en renvoyant en définitive aux sites Internet des différents établissements. Cependant, on semble avoir abandonné des idées importantes mises de l'avant au cours du chantier de réflexion entourant sa mise en place, à savoir qu'il pourrait permettre de coordonner l'offre de formation au niveau national et qu'il serait l'occasion de revoir le mode de financement des cours à distance.
- Le site monretouraucegep.com de la Fédération des cégeps permet d'avoir une idée de l'offre de programmes à distance à la formation continue, qui s'élèverait à quelque 273 programmes, dont 76 offerts à partir de la région de Montréal.
- Si rien n'est fait pour assurer une meilleure coordination nationale de l'offre de formation à distance, le dédoublement des programmes offerts par de multiples établissements et la croissance des programmes offerts à partir de régions urbaines risquent d'entraîner une situation de concurrence malsaine qui tournerait à l'avantage des cégeps de plus grandes tailles des centres urbains et au détriment des cégeps de plus petites tailles des régions éloignées.
- Le recours à la formation à distance et aux technologies numériques entraîne des effets perturbateurs sur les pratiques d'enseignement, notamment en ce qui concerne l'alourdissement et le morcellement des tâches liées à l'enseignement, de même qu'en rapport aux enjeux relatifs à la propriété intellectuelle.

- Si la formation à distance vise à favoriser l'accessibilité aux études, elle entraîne elle-même son lot de contraintes technologiques, comme l'accès à une connexion Internet et à des équipements informatiques suffisamment performants. Or, si le taux de connexion à Internet s'est amélioré au cours de la dernière décennie, on observe néanmoins des tendances préoccupantes : une disparité importante entre les régions quant à l'accès à Internet, une tendance à l'adoption du téléphone intelligent au détriment de l'ordinateur et d'importantes incapacités auxquelles sont confrontées plusieurs personnes pour naviguer sur Internet.
- Afin d'assurer un usage judicieux et optimal de la formation à distance au sein du réseau des cégeps, il importe de prioriser les bonnes finalités, soit l'enseignement et son accessibilité, de mieux coordonner l'offre de formation et de revoir son mode de financement au niveau national, de déterminer des conditions minimales pour l'enseignement et les études réalisées à distance, et aussi de mieux documenter son évolution en matière d'offre, d'effectifs, d'inscriptions-cours, de coûts et aussi quant à ses effets sur le parcours des étudiants et des étudiantes qui y recourent.
- Le rapport formule neuf recommandations pour favoriser un meilleur cadrage stratégique, optimiser les ressources et faciliter une meilleure reddition de compte afin de doter le Québec d'une vision cohérente de la formation à distance.

Liste des acronymes

ACRFL	Association canadienne de recherche sur la formation en ligne
AEC	Attestation d'études collégiales
API	Aide pédagogique individuel
ATN	Académie de la transformation numérique
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CATON	Conseil pour l'articulation et le transfert - Ontario
CCFD	Centre collégial de formation à distance
CCQ	Commission de la construction du Québec
CLIFAD	Comité de liaison interordres en formation à distance
CLOM	Cours en ligne ouverts massifs
COQES	Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
CRIM	Centre de recherche informatique de Montréal
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
DEC	Diplôme d'études collégiales
ETC	Équivalent temps complet
FECQ	Fédération étudiante collégiale du Québec
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
MES	Ministère de l'Enseignement supérieur
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
PAN	Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur
PGI	Progiciel de gestion intégrée
REL	Ressources d'éducation libre
REN	Ressources d'éducation numérique
RISQ	Réseau d'informations scientifiques du Québec
TIC	Technologies de l'information et des communications

Liste des graphiques, illustrations et tableaux

Tableau 1 : Offre de formation à distance au collégial, 2016-2017	24
Tableau 2 : Nombre de programmes offerts à distance par région au collégial, formation continue, 2022	24
Tableau 3 : Programmes à distance offerts par plus de deux établissements au collégial, formation continue, 2022	25
Tableau 4 : La formation à distance chez Cégep à distance	28
Tableau 5 : La formation à distance chez Humanis	29
Tableau 6 : La formation à distance chez Cégep virtuel	31
Tableau 7 : Impact de la formation à distance sur les tâches d'enseignement	41
Tableau 8 : Connexion à Internet et appareils informatiques détenus, par genre et groupe d'âge, 2021	48
Tableau 9 : Connexion à Internet, appareils informatiques détenus et incapacités, par région, 2016 et 2020	49
Illustration 1 : Territoire couvert par le RISQ	51

Introduction

Les quinze dernières années furent marquées par la mise en place d'un vaste écosystème numérique au Québec. L'implantation de filiales et de laboratoires de recherche d'entreprises géantes du numérique faisait écho à un ensemble de mesures visant à stimuler le secteur : ouverture de centres publics de recherche en technologies numériques et en intelligence artificielle, stimulation de la recherche et du développement au moyen de crédits d'impôt, encouragement du financement par capital de risque, mise sur pied d'organismes de transfert technologique, etc. Les moyens ne sont pas ménagés pour tirer pleinement parti de ce qui est considéré par plusieurs élites politiques et économiques comme une « quatrième révolution industrielle », et qui furent déployés autour de la Stratégie numérique du Québec annoncée en décembre 2017. Non seulement cherche-t-on à stimuler ce secteur économique considéré comme névralgique pour l'avenir, c'est aussi une multitude de volets de la vie sociale et publique que l'on voudrait voir contribuer et tirer parti du développement des technologies numériques : culture, santé, appareil gouvernemental, etc. Ainsi en va-t-il également du milieu de l'enseignement. Annoncé en 2018 et doté d'une enveloppe de près de 1,2 G\$, le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur vise à intensifier la transformation numérique du système éducatif au Québec, incluant le niveau collégial.

Un des objectifs importants de ce Plan d'action a pour but de tirer pleinement parti des technologies numériques en accentuant l'offre de formation à distance, en particulier avec la mise en place d'un campus virtuel. Créé avec la participation des établissements collégiaux et universitaires, ce campus vise à regrouper sur une même plateforme les informations relatives aux programmes et aux cours à distance offerts par les établissements d'enseignement supérieur dans le but d'en favoriser la visibilité. Cette initiative a mené à un vaste chantier de réflexion sur la mise en place de ce qui allait être nommé Campus numérique, et dont la mise en place se fait toujours attendre. Avec la suspension soudaine des cours en présentiel en mars 2020 pour contrer la propagation de la COVID-19, les efforts déployés par les établissements et le gouvernement en matière de formation à distance ont largement été chamboulés, pour ne pas dire précipités.

La transition rapide et improvisée vers l'enseignement en non-présentiel eut pour effet de brouiller les enjeux. D'un côté, les établissements ont pu expérimenter à grande échelle cette nouvelle forme d'enseignement, prenant connaissance des dépenses et des économies qui s'y rattachent, alors que, de l'autre côté, le personnel enseignant et la population étudiante s'adaptaient tant bien que mal à ce nouveau type de formation, expérimentant ses avantages et ses inconvénients. En définitive, le déploiement rapide et à grande échelle de cet enseignement en non-présentiel semble avoir accéléré le déploiement de l'offre de formation à distance.

Alors que la formation en présentiel a désormais repris son cours normal et avant que les travaux pour la mise en place du Campus numérique n'aboutissent, il apparaît des plus opportun d'établir un état des lieux en ce qui concerne l'offre de formation à distance au niveau collégial. Le présent rapport fait suite et s'inscrit dans le prolongement d'une note de cadrage publié par l'IREC l'année dernière et qui effectuait un premier tour d'horizon des enjeux à la fois systémiques, pédagogiques et psychosociaux liés à la formation à distance. Il s'agissait alors de dégager des pistes de questionnement et de réflexion pour des

recherches ultérieures¹. Le rapport actuel vise pour sa part à approfondir la question des enjeux systémiques et s'intéresse plus précisément à l'offre de formation à distance au niveau collégial et aux enjeux socioéconomiques qui s'y rattachent.

Pour ce faire, ce rapport s'appuie sur la littérature scientifique, sur la documentation officielle produite par des organismes publics et de la société civile, sur des entretiens réalisés auprès de personnes représentant des organismes névralgiques du secteur ainsi que sur les données administratives disponibles. Soulignons d'emblée que nous avons été estomaqué, au cours de la réalisation de ce rapport, de constater le caractère très limité et irrégulier des données officielles disponibles sur la formation à distance, et cela même en recourant à des demandes d'accès à l'information. Cela apparaît d'autant plus déconcertant si on considère l'importance et l'ampleur du financement qu'accorde le gouvernement au développement de ce type de formation.

Le rapport se divise en quatre chapitres :

1. Le premier chapitre fait état de la nature et de l'historique de la formation à distance au Québec. Il s'intéresse plus particulièrement aux développements récents qui entourent le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur et la mise en place du Campus numérique. Il problématise enfin le caractère idéologique de certains discours qui prennent la forme d'une injonction à l'adoption des technologies numériques.
2. Le deuxième chapitre établit un état des lieux quant à l'offre de formation à distance de niveau collégial au Québec. Il s'appuie sur les quelques données disponibles en la matière, en complétant le portrait par l'analyse de trois instances névralgiques : Cégep à distance, Humanis et Cégep virtuel.
3. Le troisième chapitre aborde les enjeux socioéconomiques qui se rattachent à la formation à distance. Il s'intéresse aux coûts et au financement de la formation à distance, à ses impacts sur les conditions de travail pour le personnel enseignant et aux contraintes technologiques d'accessibilité qu'il entraîne pour la population étudiante.
4. Le dernier chapitre comporte un ensemble de recommandations qui visent une utilisation judicieuse et optimale de la formation à distance dans le cadre du réseau des cégeps du Québec.

¹ Marianne St-Onge et Marjorie Vidal, *Les principaux enjeux entourant la formation à distance au collégial et en enseignement supérieur : des considérations avant, pendant et après la pandémie*, Note de cadrage de l'IREC, 2021.

CHAPITRE I

Historique de la formation à distance et enjeux idéologiques

Avec la pandémie de COVID-19, la formation à distance s'est soudainement retrouvée au-devant de la scène concernant les débats et enjeux auxquels était confronté le monde de l'enseignement supérieur. Les établissements d'enseignement, le corps professoral et la population étudiante durent rapidement s'adapter à une nouvelle réalité. Des termes qui étaient jusque-là marginaux s'imposèrent de façon plus courante, non sans entraîner une certaine confusion : cours synchrones, asynchrones, en présentiel, etc. Or, la formation à distance n'est pourtant pas un phénomène nouveau. Sans occuper le devant de la scène, cette dernière accompagna tout le développement et la mise en place du système d'enseignement supérieur au Québec.

Ce premier chapitre vise ainsi à éclairer ce que l'on entend par « formation à distance ». D'abord, nous en offrirons une clarification conceptuelle et typologique en nous appuyant notamment sur la documentation officielle. Ensuite, nous retracerons les grandes étapes de son développement historique. Nous insisterons en outre sur les développements plus récents de ce type de formation qui a trouvé une nouvelle impulsion dans le cadre de la Stratégie numérique du Québec. Enfin, nous procéderons à une mise en garde à l'égard du caractère idéologique de certains discours qui prennent la forme d'une injonction à l'adoption de nouvelles technologies et qui tendent à opérer une inversion entre les moyens et les fins.

1.1. Définition et typologie de la formation à distance

Comme son nom l'indique, la formation à distance a été développée dans le but de remédier aux situations particulières où les personnes qui enseignent et celles qui souhaitent étudier ne peuvent, pour différentes raisons, se retrouver dans une situation de « face-à-face » au sein d'un même environnement². De façon générale, les raisons mises de l'avant pour justifier l'offre de formation à distance se rapportent donc aux enjeux d'accessibilité et de flexibilité en lien à la distance et à la temporalité.

D'un côté, la formation à distance permet à des personnes qui se situent dans des régions mal desservies par le système d'enseignement ou qui parviennent plus difficilement à se déplacer, que ce soit en raison d'un handicap ou d'obligations liées à la famille ou au travail, d'accéder à diverses formations. De l'autre, elle permet également à des personnes qui ne peuvent être disponibles au moment où se déroulent normalement les cours en présentiel d'accéder à ceux-ci, que ce soit pour reprendre un cours échoué sans trop subir de retard, pour faciliter la conciliation avec le travail ou la vie familiale ou encore pour les athlètes qui consacrent beaucoup de temps aux entraînements et aux compétitions, etc.

Dans cet ordre d'idées, comme le suggère le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), la formation à distance peut être définie comme « une activité qui implique, à un certain degré,

² Geneviève Jacquinot-Delaunay, « Entre présence et absence : la FAD comme principe de provocation », *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 2, p. 154.

une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace ou le temps »³. Reprise d'un article de Geneviève Jacquinot-Delaunay⁴ qui fut enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation et en sciences de l'information et des communications à l'Université Paris VIII, cette définition a le mérite de comporter un degré de généralité suffisamment élevé pour rendre compte de la spécificité d'un ensemble de formes d'enseignement qu'elle permet de regrouper, en faisant abstraction des différents supports technologiques employés et des modalités plus spécifiques d'organisation du déroulement des cours.

Il convient néanmoins de distinguer quelques modalités plus spécifiques de formation à distance, ce que l'IREC a déjà entrepris dans une récente note de cadrage :

- La formation synchrone : les cours ont lieu à des moments déterminés, récurrents et se déroulent en direct par vidéoconférences ;
- La formation asynchrone : les cours sont préparés à l'avance et peuvent être consultés aux moments jugés opportuns par les personnes étudiantes ;
- La formation hybride en ligne : se déploie via Internet par le biais d'une combinaison variable de cours synchrones et asynchrones ;
- La formation hybride : combine des séances de cours en présentiel et des séances de cours à distance, qui peuvent être synchrones et/ou asynchrones ;
- La formation comodale : offre simultanément les séances de cours en présence et à distance, le plus souvent de façon synchrone, mais pouvant parfois être enregistrées pour une écoute ultérieure.
- Les cours en ligne ouverts massifs (CLOM) : proposent un accès libre et gratuit aux séances et aux contenus, sans être nécessairement offerts par des établissements d'enseignement supérieur et sont rarement crédités (MOOC en anglais, pour *massive open online courses*)⁵.

Comme on le voit, ces modalités de formation impliquent toutes, à différents degrés, une dissociation spatiale ou temporelle entre l'enseignement et d'apprentissage, conformément à la définition retenue par le CSE. Cela recoupe également la définition proposée par le Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD) : « De façon très simple, la formation à distance se définit comme un enseignement-apprentissage dont la médiatisation permet de rapprocher le savoir de l'apprenant, alors qu'enseignant et apprenants sont éloignés l'un de l'autre »⁶.

³ CSE, *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*, Gouvernement du Québec, 2015, p. 9.

⁴ Geneviève Jacquinot-Delaunay, *loc. cit.*, p. 160.

⁵ Marianne St-Onge et Marjorie Vidal, *Les principaux enjeux entourant la formation à distance au collégial et en enseignement supérieur*, *op. cit.*, p. 10-11.

⁶ CLIFAD, *Soixante ans de formation à distance au Québec*, Document en soutien à la participation au Forum québécois de la formation à distance, 2007, p. 3.

Dans le cadre des efforts visant la mise en place du Campus numérique – sur lequel nous reviendrons plus loin –, une des premières étapes fut pour le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) d'établir une typologie des formes que prend la formation à distance. Trois catégories furent ainsi retenues :

- La formation à distance proprement dite : qui ne nécessite pas un « déplacement sur les lieux de la formation » et comprend les activités de formation synchrones et asynchrones.
- La formation hybride : qui est composée « d'activités d'enseignement et d'apprentissage en présentiel et à distance, dans une proportion variable ».
- La formation de type comodal : qui combine, « en simultanément, des modes en présentiel et à distance » ou qui est « offerte en présentiel » tout en étant « aussi accessible à distance »⁷.

Récemment adoptée, cette typologie officielle permettra non seulement d'harmoniser les termes qui seront employés sur le futur portail du Campus numérique, mais aussi en ce qui concerne les termes employés par les différents établissements d'enseignement supérieur, évitant de possibles confusions aussi bien pour le personnel des établissements que pour les étudiants et les étudiantes.

1.2. Une brève histoire de la formation à distance

Si la formation à distance s'est retrouvée sur le devant de la scène et au centre de différentes polémiques avec la pandémie de Covid-19, elle ne constitue pas pour autant une pratique nouvelle. En effet, ses débuts remontent au milieu du 19^e siècle, et cela bien que le recours à cette forme d'enseignement ne se soit accentué qu'au cours des dernières décennies. Cette croissance repose, d'une part, sur la volonté de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur, particulièrement en ce qui concerne la mise à jour des connaissances et la formation continue, mais aussi, d'autre part, en lien aux possibilités ouvertes par le développement de nouvelles technologies de communication : poste, radio, télévision, Internet, plateformes, vidéoconférence, etc.

Les premières formes de formation à distance renvoient aux cours par correspondance qui reposaient sur l'utilisation de la poste. Dès 1840, Issac Pitman, un professeur de langue anglaise à Bath, en Angleterre, souhaite tirer parti de l'expansion du système postal britannique pour offrir un cours de sténographie à la grandeur de l'Empire. Le cours reposait sur du matériel imprimé et transmis par la poste, celle-ci étant également utilisée pour les corrections et les échanges entre les personnes enseignantes et étudiantes⁸.

De manière similaire, la mise en place des services postaux au Canada permit le développement d'une offre de cours par correspondance. À partir de 1889, l'Université

⁷ Voir le « Feuillet sur la typologie de la FAD », disponible en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/ecampus/>.

⁸ CLIFAD, *Soixante ans de formation à distance*, op. cit., p. 5.

Queen's en Ontario commença à offrir des cours par correspondance en lettres et en sciences. La même année, l'Université McGill permettait aux étudiants et étudiantes provenant de régions éloignées du Québec de compléter à distance leur formation des maîtres⁹.

Avec le développement de la radio, de nouvelles initiatives firent leur apparition. Ainsi, vers le milieu des années 1930, CBC s'associa à la Canadian Association for Adult Education et la Federation of Agriculture pour développer Farm Radio Forum, qui produisait des émissions offrant aux agriculteurs l'accès à de nouvelles connaissances¹⁰. De même, en 1941, Radio-Canada créa Radio-Collège qui, jusqu'en 1956, diffusa des émissions présentant différentes connaissances et figures intellectuelles relevant des sciences naturelles, des sciences humaines, des arts et des lettres¹¹.

De manière similaire, le développement de la télévision donna également lieu à d'autres initiatives en matière de formation à distance. Ainsi, à partir de 1961, l'Université de Montréal s'associa à Radio-Canada et d'autres postes de télévision locaux afin d'offrir des formations en puisant à son répertoire de cours en sciences, en arts et en lettres, ces derniers pouvant donner droit à des crédits, voire à des attestations d'études¹². De même, TEVEC, un projet pilote de télévision communautaire et éducative réalisé au Saguenay-Lac-St-Jean de 1967 à 1969, cumula quelque 35 000 inscriptions et permis à 5 000 personnes d'obtenir un diplôme de niveau collégial¹³.

Il fallut toutefois attendre la seconde moitié du 20^e siècle pour voir apparaître des universités et des collèges entièrement voués à la formation à distance. À cet égard, l'université pionnière est située en Angleterre. Fondée en 1969 par le gouvernement travailliste, l'Open University avait pour but de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur. Cette université vint toutefois bouleverser le cadre normal de l'enseignement dans la mesure où les cours offerts ne résultaient plus des seuls efforts d'un enseignant ou d'une enseignante assumant l'entièreté des fonctions liées à son métier, de l'élaboration du contenu à la prestation des cours, en passant par le choix des stratégies pédagogiques. Désormais, des équipes complètes de spécialistes se divisaient les tâches nécessaires à l'élaboration d'un cours que l'on souhaitait rendre « autoportant ». Au départ, le matériel élaboré était composé de livres et/ou d'un support audiovisuel qui devaient permettre un apprentissage entièrement autonome, avec pour seul accompagnement une personne assumant la fonction de tuteur, répondant aux questions et assurant la correction des travaux¹⁴. L'Open University connut un tel succès qu'elle devint rapidement l'université la plus fréquentée en Angleterre, comptant aujourd'hui plus de 200 000 étudiants et étudiantes.

Cette initiative fit des émules, notamment au Canada, avec la création en 1970 de l'Arthabasca University en Alberta, ainsi qu'au Québec, avec la création en 1972 de la Télé-

⁹ *Ibid.*, p. 6 ; FNEEQ, *L'enseignement à distance : enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux*, Comité école et société, Rapport présenté au conseil fédéral, mai 2019, p. 16.

¹⁰ CLIFAD, *Soixante ans de formation à distance*, op. cit., p. 6.

¹¹ FNEEQ, *L'enseignement à distance*, op. cit., p. 16.

¹² CLIFAD, *Soixante ans de formation à distance*, op. cit., p. 8.

¹³ FNEEQ, *L'enseignement à distance*, op. cit., p. 16-17.

¹⁴ *Ibid.*, p. 17-18.

Université, qui deviendra l'Université TÉLUQ. Dans le sillage de la création de l'Université du Québec en 1968, dont elle constitue une composante, cette dernière visait à favoriser l'accès le plus large possible à l'enseignement universitaire¹⁵. Elle acquit ses lettres patentes en 1992 et fut rattachée à l'Université du Québec à Montréal de 2005 à 2011. Elle est aujourd'hui rattachée à l'Université du Québec et est fréquentée par plus de 20 000 étudiants et étudiantes. Notons que l'Université de Montréal continue en parallèle d'offrir de nombreux cours à distance, de même que l'Université Laval qui a développé une grande expertise en la matière.

C'est également dans cette lignée que fut créé, en 1991, le Centre collégial de formation à distance (CCFD), l'ancêtre de Cégep à distance dont l'origine peut toutefois être rapportée aussi loin qu'à la création de l'Office des cours par correspondance en 1946. Étant donné l'industrialisation rapide du Québec, cet office avait pour mission de faciliter l'accès à des formations professionnelles spécialisées, en cherchant doublement à remédier à l'insuffisance de manuels de formation technique disponibles en français et à la déficience de l'offre de formation en régions éloignées. Après de multiples transformations, ce dernier emprunta le nom de Direction de la formation à distance et son mandat fut éventuellement élargi à la formation collégiale à partir du début des années 1980. Près d'une cinquantaine de cours furent créés et finirent par attirer quelque 10 000 inscriptions par année¹⁶.

Le CCFD hérita de cette expérience et, puisque sa gestion fut confiée au Collège de Rosemont, il tira profit de l'expertise développée par ce dernier, lui qui offrait déjà des cours à distance depuis 1974. Renommé Cégep@distance en 2002, puis Cégep à distance en 2013, il visait tout comme son pendant universitaire à favoriser l'accès à l'enseignement supérieur par le biais de formations à distance, en agissant en partenariat avec les établissements du réseau des cégeps. Ainsi, Cégep à distance comporte non seulement ses propres effectifs étudiants, il offre également à ceux des autres établissements de reprendre leurs cours ou de compléter certains volets de leurs programmes à distance. De plus, il a également pour mandat de développer le matériel nécessaire aux cours et de réaliser des projets expérimentaux autour de l'utilisation de nouvelles technologies de l'information et des communications (TIC)¹⁷.

1.3. Plan d'action numérique et Campus numérique

Depuis le début des années 1990, les initiatives et l'offre de formation à distance au niveau collégial n'ont cessé de croître, en particulier à partir du milieu des années 2010. En effet, l'intérêt grandissant pour les technologies numériques a donné une impulsion nouvelle et décisive à cette dernière, plus particulièrement à travers le projet de Campus numérique inhérent au Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (PAN).

Aux côtés notamment du Plan culturel numérique de 2014, de la Stratégie gouvernementale en TI de 2015 et du Plan d'action en économie numérique de 2016, le

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ CLIFAD, *Soixante ans de formation à distance, op. cit.*, p. 7.

¹⁷ *Ibid.*, p. 12-13.

PAN de 2018 constitue une composante essentielle de la Stratégie numérique du Québec annoncée en décembre 2017 par le gouvernement libéral de Philippe Couillard. Doté d'une enveloppe de près de 1,2 G\$, le PAN vise à satisfaire un objectif central de cette Stratégie, soit « intensifier la transformation numérique au sein du système éducatif québécois »¹⁸. Pour ce faire, le PAN se décline sous trois grandes orientations :

- Soutenir le développement des compétences numériques des jeunes et des adultes (191 M\$) ;
- Exploiter le numérique comme un vecteur de valeur ajoutée dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (204 M\$) ;
- Créer un environnement propice au déploiement du numérique dans l'ensemble du système éducatif (790 M\$).

De façon plus précise, l'objectif 2.3 de la seconde orientation vise à développer l'offre de formation à distance aux différents niveaux d'enseignement supérieur, doté pour ce faire d'une enveloppe de 58 M\$. On y propose la création d'une plateforme désignée sous le nom de eCampus, et qui deviendra par la suite Campus numérique. Tel que présenté dans le PAN, ce campus virtuel visait l'atteinte de cinq objectifs :

- Regrouper l'offre de formation à distance des collèges et universités ;
- Encourager la reconnaissance et le transfert d'équivalences entre établissements ;
- Encourager le déploiement d'une offre de formation à distance de qualité ;
- Favoriser les partenariats et la concertation entre les établissements ;
- Soutenir le partage d'expertise¹⁹.

Afin de réfléchir aux différents aspects et au mode de fonctionnement de Campus numérique, le gouvernement du Québec mit en place un chantier de réflexion en affirmant privilégier une approche par « coconstruction »²⁰. Les travaux s'amorcèrent en avril 2018. Au terme du processus, plus d'une cinquantaine de recommandations furent proposées par les différents groupes de travail, dont 23 concernent spécifiquement le niveau collégial. De façon générale, on soutenait que le Campus numérique devait comporter les caractéristiques suivantes :

- Un répertoire des cours et programmes offerts à distance, mais qui renverrait aux sites Internet des établissements eux-mêmes ;
- Un système automatisé de reconnaissance des équivalences ;

¹⁸ MEES, *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, gouvernement du Québec, 2018, p. 22.

¹⁹ *Ibid.*, p. 49.

²⁰ *Idem.*

- Une banque de ressources éducatives libres pour le personnel enseignant et les personnes étudiantes ;
- Un *sandbox* permettant l'accès à de nouvelles technologies et le partage collectif des résultats découlant de leur utilisation ;
- Une plateforme uniformisée pour les établissements qui n'en possèdent pas²¹.

Considérant les multiples facettes et le caractère ambitieux de ce projet de Campus numérique, sa mise en œuvre fit l'objet d'une révision en 2018. Plusieurs de ses éléments et composantes furent scindés en objectifs plus spécifiques, et leur mise en place envisagée selon différentes phases²².

L'année 2021 fut ainsi consacrée à l'élaboration d'une typologie commune pour la formation à distance et des dispositions organisationnelles que devrait emprunter le Campus numérique en matière de gouvernance.

L'année 2022 est actuellement consacrée à l'élaboration du site web du Campus numérique qui comportera deux éléments essentiels. D'un côté, un répertoire contenant l'offre de formation à distance. De l'autre, un pôle d'expertise en formation à distance pour le personnel enseignant qui offre des formations, diffuse les résultats de recherches et propose un espace de partage pour favoriser la formation de communautés de pratiques. Ces deux éléments devraient être en service à compter de l'hiver 2023.

En parallèle, le développement du site pavillonren.ca a permis la mise en place d'un espace de partage de ressources d'éducation numérique (REN) et de ressources d'éducation libre (REL), comportant des contenus disciplinaires, des ressources en soutien à la formation à distance et des outils et logiciels (souvent libres) à la disposition du personnel enseignant ainsi que des personnes étudiantes²³.

Tout en constituant une période de rodage pour le site de Campus numérique, l'année 2023 visera à mettre la table pour un projet de reconnaissance automatisée des équivalences. Cet aspect du projet comporte son lot de difficultés puisque les compétences évoquées dans les devis ministériels et qui doivent être maîtrisées au terme de certains programmes se trouvent réparties de manières distinctes au sein des cours développés par les établissements eux-mêmes. En parallèle, on prévoit aussi développer un *sandbox*, un environnement numérique consacré à la mise en commun de nouvelles technologies et de logiciels dans le but de permettre des expérimentations collectives.

Enfin, l'année 2024 sera consacrée à la mise en œuvre d'un projet pilote de système de reconnaissance automatisée des équivalences. De plus, ce sera le moment d'évaluer et

²¹ MEES, *Rapport du chantier eCampus : FAD, enseignement supérieur*, Gouvernement du Québec, 2020, p. 16 et 26-27.

²² Les informations et le calendrier mentionnés dans les paragraphes suivants proviennent d'un entretien réalisé avec une personne responsable du projet de Campus numérique au MES (mai 2022).

²³ <https://pavillonren.ca/a-propos>.

de bonifier le site de Campus numérique en fonction de l'expérience des utilisateurs et utilisatrices.

Au MES, on prévoit ainsi que l'ensemble des composantes de Campus numérique auront été mises en place au cours de l'année 2025²⁴. Cependant, des intervenants rencontrés dans le cadre de la présente étude sont d'avis que les résultats de ce chantier de réflexion entourant le Campus numérique – même en supposant la matérialisation des différentes composantes mentionnées à l'instant –, demeurent limités. De fait, pour reprendre les mots de certaines personnes rencontrées, il s'agirait « d'un éléphant qui accouche d'une souris ». En effet, la réduction de Campus numérique au statut de « vitrine » se contentant d'offrir une visibilité aux programmes et cours offerts à distance par les établissements, évacue complètement le rôle de coordination qu'il aurait pu jouer au sein du réseau collégial.

En fait, ne serait-ce qu'à l'égard des recommandations contenues dans le *Rapport du chantier*, les résultats annoncés paraissent assez minces²⁵. On semble avoir abandonné plusieurs recommandations essentielles comme la révision du mode de financement des cours offerts à distance ou encore l'encadrement et la coordination de l'offre de programmes à distance et sa répartition entre établissements afin, notamment, d'éviter les dédoublements problématiques et le surgissement d'une concurrence malsaine entre établissements. Il est loin d'être évident, à ce stade-ci, de penser que l'initiative puisse avoir un quelconque rôle structurant.

1.4. Dimension idéologique : entre promesse et fatalité

Comme nous l'avons vu, la formation à distance n'est pas nouvelle et son développement historique a été favorisé par la volonté de rendre l'enseignement supérieur plus accessible. Pour ce faire, on profita et on eut recours aux technologies de communication les plus récentes qui en facilitaient et en optimisaient le déploiement. Cependant, l'intensification du développement de la formation à distance dans le cadre du PAN et, de façon plus générale, dans le cadre de la Stratégie numérique du Québec, vient en quelque sorte brouiller les cartes.

En effet, en accordant de plus en plus d'importance aux technologies numériques elles-mêmes, l'ordre de priorité entre les moyens employés dans le cadre de la formation à distance et la finalité qu'ils servent tend à s'inverser. Autrement dit, il ne s'agit plus seulement d'augmenter l'accessibilité aux études à travers une offre de formation à distance qui recourt aux technologies numériques les plus pertinentes, mais plutôt de maximiser l'offre de formation à distance puisque le recours aux technologies numériques est considéré comme étant d'emblée bénéfique. C'est alors le « virage numérique » qui emprunte de plus en plus la forme d'une injonction. L'accent n'est plus tant sur les besoins des étudiants et des étudiantes que sur la croissance institutionnelle. Et cette croissance, peut-on craindre, pourrait bien reposer sur des inégalités de moyens

²⁴ Les composantes et le calendrier mentionnés ci-dessus repose sur un entretien réalisé avec une personne responsable du projet Campus numérique au MES (mai 2022).

²⁵ MEES, *Rapport du chantier eCampus*, op. cit., p. 26-27.

susceptibles de déstabiliser les rapports entre les établissements et, de là, de provoquer des distorsions importantes dans l'offre du réseau collégial pris dans son ensemble.

Dans le document du PAN, on retrouve un exemple type de cette injonction qui vise la conversion aux technologies numériques, avec le rappel en exergue des mots tenus par le premier ministre du Québec de l'époque, Philippe Couillard, lors du lancement de la Stratégie numérique du Québec en 2017 :

Ce n'est pas un luxe, ce n'est pas une option, c'est une nécessité absolue de rendre le Québec au même niveau et même en avant des autres sociétés industrialisées sur la question de l'adoption du numérique, qui est vraiment le signe d'un nouveau monde, d'une nouvelle société qui émerge autour de nous²⁶.

Dans cette citation, on remarque une dimension essentielle de ce discours portant sur le « virage numérique », pour le moins contradictoire, à savoir qu'il nous enjoint à nous adapter à une transformation qui est par ailleurs présentée comme étant inéluctable. Cette prétendue normalisation est invoquée dans le registre technologique et non pas pédagogique.

Dans ce genre de discours, il est commun de faire état d'un supposé « retard » accumulé en rapport à d'autres régions du monde tout en évoquant les « promesses » que revêtent ces transformations sur le plan socioéconomique²⁷. Or, ces stratégies argumentatives tendent à occulter le fait que toutes ces transformations impliquent un ensemble de modifications organisationnelles et institutionnelles et des stratégies d'implantation technologique qui relèvent, en définitive, d'un choix de société. C'est pourquoi ce discours revêt une dimension idéologique, dans la mesure où il nie le caractère politique des transformations suggérées, celles-ci étant présentées comme un processus inéluctable auquel il faudrait nécessairement s'adapter, en évacuant tout scénario alternatif²⁸. Il occulte en particulier la nature et les choix pédagogiques mis en œuvre dans la configuration technologique promue. Il oblitère également la dimension institutionnelle sous-jacente et ce qu'elle signifie en ce qui concerne le fonctionnement du réseau collégial et les relations entre ses diverses composantes.

Ce discours et la dimension idéologique qui le caractérise entraînent une confusion en rapport à la finalité que poursuit la formation à distance au niveau de l'enseignement supérieur, soit l'accessibilité aux études. À cet égard, le document du PAN est traversé par un double discours et une tension constante entre, d'une part, une injonction à

²⁶ MEES, *Plan d'action numérique*, op. cit., p. 3.

²⁷ Voir notamment Valérie Campillo-Paquet, « "E-maginaires" éducatifs : nécessaires utopies ou inutiles innovations ? », *Interfaces numériques*, vol. 4, n° 2, cité dans CSE, *Discours, imaginaires et représentations sociales du numérique en éducation*, Gouvernement du Québec, 2020, p. 12-13.

²⁸ Cette injonction à l'innovation technologique et la dimension idéologique de ce genre de discours s'observe non seulement en ce qui concerne l'actuel « virage numérique », mais bien depuis que l'innovation technologique a été placée au cœur des stratégies de développement et de croissance économique. Il s'agit d'un processus qui s'est amorcé au Québec à partir des années 1980 pour se consolider au tournant des années 2000, avec ce que l'on désignait à l'époque comme une « nouvelle économie » ou une « économie du savoir ». À ce sujet, voir Éric N. Duhaime, « Le nouveau mode de production de la connaissance et la mise en place d'une nouvelle économie au Québec », *Revue Interventions économiques*, n° 67, 2022, en ligne : <http://journals.openedition.org/interventionseconomiques/16120>.

l'adoption des technologies numériques et, d'autre part, le maintien de l'enseignement comme finalité.

À certains endroits, l'adoption de technologies numériques apparaît comme un objectif en soi, incontournable, auquel les établissements d'enseignement supérieur et leur personnel devraient contribuer activement : « Le Québec se doit d'emboîter le pas pour assurer le succès de son avenir collectif, tant sur le plan économique que sur le plan social, et de faire de son système éducatif *un initiateur de la "révolution numérique"* »²⁹. Par contre, à d'autres endroits, on concède que ces technologies doivent demeurer subordonnées aux finalités que constituent l'enseignement et l'apprentissage : « Les outils numériques doivent être disponibles, mais ils doivent surtout être au service de l'enseignement et de l'apprentissage »³⁰.

Comme le souligne le CSE, l'injonction à l'innovation qui est inhérente au PAN entraîne une « pression contre-productive », en particulier à l'égard du personnel enseignant³¹. On présuppose d'emblée et en bloc les bienfaits pédagogiques des technologies numériques – ce qui reste pourtant à démontrer – et on invite le corps professoral à s'y convertir. De plus, les critiques et les doutes soulevés par les enseignants et les enseignantes – qui sont pourtant aux premières loges – sont rapidement perçus, voire discrédités, comme une forme de « résistance »³². Pis encore, cette « résistance » est implicitement tenue pour infondée, ses motifs d'emblée écartés du cadre de la réflexion et de la dynamique du développement.

Par exemple, il ressort du Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne, réalisé auprès des responsables des établissements d'enseignement supérieur au Québec, que les trois « principales barrières » à la formation à distance seraient imputables au corps professoral, qu'il s'agisse des efforts supplémentaires qui sont exigés (94 %), du manque de formation (82 %) ou du manque d'acceptation à son égard (76 %)³³.

Or, les critiques et les doutes formulés par les enseignants et les enseignantes sont légitimes et mériteraient d'être discutés sur la base d'arguments rationnels et non pas sur des procès d'intention relatifs à des attitudes présumées ou des jugements non démontrés sur les compétences en cause. En partant de la littérature existante, le CSE rappelle dans un rapport de 2020 les principales critiques que l'on peut rencontrer auprès du corps professoral à l'égard des technologies numériques. Ces technologies sont souvent jugées :

- **Compliquées** : au sens où leur usage nécessite une formation et un soutien technopédagogique souvent insuffisants ;

²⁹ MEES, *Plan d'action numérique, op. cit.*, p. 13. Nous soulignons.

³⁰ *Ibid.*, p. 20.

³¹ CSE, *Éduquer au numérique : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*, Gouvernement du Québec, 2020, p. 45.

³² *Idem.*

³³ Nicole Johnson (dir.), *Évolution de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne, Rapport du Québec – 2019*, p. 33.

- **Superflues** : dans la mesure où les technologies fournies ou imposées ne répondent pas toujours à de réels besoins ;
- **Chronophages** : puisque l'apprentissage nécessaire à leur maîtrise et le temps consacré à leur utilisation ne tiennent pas toujours compte de la réalité du métier et des conditions de son exercice ;
- **Menaçantes** : dans la mesure où elles remettent parfois en question ou compromettent des façons de faire longuement éprouvées, bien établies et maîtrisées ;
- **Néfastes** : puisqu'elles peuvent provoquer des distractions, mobiliser l'attention aux mauvais endroits ou faciliter des comportements problématiques comme le plagiat³⁴.

Le CSE souligne par ailleurs que les propos recueillis dans le cadre de son rapport tendent à justifier de telles réserves, les conditions nécessaires à l'utilisation pertinente des technologies numériques n'étant pas toujours réunies :

Des obstacles concrets et bien réels justifient ces représentations négatives des outils numériques : absence de soutien technique, désuétude ou manque de fiabilité du matériel disponible, maîtrise insuffisante des outils informatiques, sentiment d'incompétence qui en découle, formation ou accompagnement qui ne répond pas aux besoins, etc³⁵.

Dans cette perspective, la prétendue « résistance » du corps professoral à l'égard de l'adoption des technologies numériques dévoile plutôt les lacunes du biais techniciste inhérent au discours relevant de l'injonction à l'innovation, dont il constitue un point de vue alternatif. Toujours d'après le CSE :

Au discours enthousiaste des politiques publiques (et des acteurs ayant des intérêts économiques dans le numérique) s'oppose ce qu'on nomme maladroitement et de façon réductrice la « résistance du personnel enseignant », qui peut s'appuyer sur des valeurs humanistes et des représentations négatives du numérique³⁶.

Enraciné dans la classe elle-même, ce point de vue alternatif permet en fait de contrebalancer l'enthousiasme naïf de l'injonction à l'innovation et d'en montrer les failles, en apportant une dose de « tempérance, de prudence et de réalisme »³⁷. Il permet de remettre en question la croyance trop rapide dans les bienfaits pédagogiques des technologies numériques, qui ne sont pas des solutions magiques et ne sauraient, en elles-mêmes et en bloc, constituer des technologies nécessairement bénéfiques. La pertinence de leur adoption dans le contexte de la formation en présentiel ou à distance

³⁴ CSE, *Éduquer au numérique*, op. cit., p. 46.

³⁵ *Idem*.

³⁶ *Ibid.*, p. 45.

³⁷ CSE, *Discours, imaginaires et représentations sociales du numérique en éducation*, op. cit., p. 21.

doit être évaluée à la pièce, en fonction des usages auxquels elles sont destinées et en rapport aux conditions d'utilisation offertes au corps professoral. Le fétichisme technologique prête une vertu intrinsèque à des instruments alors que c'est la finalité de leur usage et son efficacité qui doivent être pris en compte.

Il convient ainsi d'accorder une attention particulière et véritable aux besoins exprimés par les enseignants et les enseignantes, aux critiques et aux remarques émises à l'égard des choix technologiques et des conditions qui sont jugées nécessaires pour une utilisation adéquate. Ce n'est qu'à ces conditions que l'utilisation de technologies numériques peut se révéler bénéfique, c'est-à-dire en étant maintenues au statut de moyens subordonnés à des fins extérieures : l'enseignement et son accessibilité. En effet, comme l'ont souligné différents organismes, qu'il s'agisse de la formation à distance ou des technologies numériques, il faut éviter de poser celles-ci comme des fins en soi : la première doit demeurer un moyen parmi d'autres pour accroître l'accessibilité aux études, tandis que les secondes doivent demeurer des outils pédagogiques parmi d'autres pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage³⁸.

1.5. Conclusion

Si les technologies numériques revêtent un attrait particulier et ouvrent des possibilités intéressantes pour la formation à distance au niveau de l'enseignement supérieur, il faut toutefois éviter de les imposer bêtement ou de les accueillir béatement sous toutes leurs formes, sans discernement. Il est indispensable d'opérer des choix technologiques pertinents et cohérents, de structurer leur implantation en tenant compte des conditions favorables à une utilisation réfléchie et optimale, aussi bien pour les établissements, les personnes qui enseignent que celles qui étudient.

Le plus fondamental, ce n'est donc pas le « virage numérique » en lui-même, comme quelque chose qui irait de soi ou qui « devrait » être réalisé à tout prix, comme une « nécessité absolue » pour reprendre les mots de Philippe Couillard. C'est plutôt la forme particulière qui lui sera conférée, la manière à travers laquelle sera opérée cette transition au Québec, en particulier en ce qui concerne la formation à distance et la place que celle-ci sera amenée à occuper au sein du système d'enseignement supérieur.

C'est l'ensemble des choix particuliers qui seront effectués afin de moduler ce virage et de lui donner une direction définie et pertinente pour le Québec, qui est déterminant et qui fait cruellement défaut à l'heure actuelle. Ce sont les modalités qui seront privilégiées quant aux choix technologiques – par exemple entre les logiciels propriétaires ou les logiciels libres –, la cadence et la retenue avec lesquelles ces technologies seront implantées et renouvelées, les objectifs pédagogiques qu'elles serviront et les conditions qui seront offertes afin d'en assurer un usage véritablement bénéfique.

³⁸ CSE, *La formation à distance dans les universités québécoises*, op. cit., p. 108 ; FNEEQ, *L'enseignement à distance*, op. cit., p. 45 ; CAPRES, *Formation à distance en enseignement supérieur*, 2019, disponible en ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/fad>.

CHAPITRE II

Portrait de l'offre de formation à distance au collégial

Combinée aux dispositions du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (PAN), la situation induite par la pandémie de Covid-19 a accru de façon importante et fort probablement durable l'intérêt des établissements d'enseignement collégiaux pour la formation à distance. De fait, même avant la pandémie, le Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne réalisé en 2019 révélait que 55 % des établissements de niveau collégial au Québec offraient des cours en ligne et 69 % d'entre eux estimaient qu'une telle offre était extrêmement ou très importante pour leur développement à long terme³⁹.

D'après les données du ministère de l'Enseignement supérieur (MES) obtenues par une demande d'accès à l'information, les inscriptions-cours à la formation à distance qui étaient en croissance de 2016-2017 à 2019-2020, passant de près de 9 900 à 12 200, ont explosé en pleine pandémie, s'élevant à près de 265 000 au cours de l'année scolaire 2020-2021, et semblent vouloir se maintenir à un niveau plus élevé que lors des années antérieures, si l'on se fie aux données provisoires de 2021-2022, où les inscriptions-cours se situent à près de 50 000. Notons que ces données, pourtant officielles, semblent comporter de grandes anomalies et incongruités, et sont donc à prendre avec un énorme grain de sel⁴⁰.

Malgré la croissance de l'offre et des inscriptions aux cours à distance, il est néanmoins très ardu, voire pratiquement impossible d'en établir un portrait détaillé et complet pour le niveau collégial au Québec. En effet, l'information demeure diffuse sur les sites Internet respectifs des différents établissements collégiaux, et sa qualité est fort inégale : pour certains établissements, l'information est claire et exhaustive, alors que pour d'autres elle est rare et imprécise.

Quelques sites Internet comme monretouracegep.com de la Fédération des cégeps ou inforoutefpt.org, répertorient différents programmes offerts à distance, mais l'information ne semble pas maintenue à jour de façon rigoureuse⁴¹. Étonnamment, un autre site mis en place dans les dernières années par la Fédération des cégeps, intitulé Les cégeps du Québec, comporte des descriptions intéressantes et complètes des établissements d'enseignement et des programmes offerts, mais sans précisions concernant l'offre de formation à distance⁴².

³⁹ Nicole Johnson (dir.), *Évolution de l'apprentissage en ligne, Rapport du Québec – 2019*, op. cit., p. 9 et 26.

⁴⁰ D'abord, pour plusieurs établissements, les données ne correspondent pas à celles obtenues auprès des établissements eux-mêmes dans le cadre d'autres demandes d'accès à l'information. Ensuite, les inscriptions-cours indiquées pour l'un des joueurs majeurs en la matière, Cégep à distance, sont largement en dessous de ce qui est déclaré ailleurs par ce dernier. Enfin, pour l'année scolaire 2020-2021, l'augmentation très importante semble renvoyer au fait que plusieurs collèges qui ont eu recours aux services et infrastructures de la formation à distance pour remédier à la situation générée par la pandémie ont déclaré sous cette étiquette toutes leurs inscriptions, ce que d'autres n'ont pas fait.

⁴¹ <http://www.monretouracegep.com> ; <https://www.inforoutefpt.org/formation-technique/attestation-etudes-collegiales?autrespart=3>.

⁴² <https://www.cegepsquebec.ca/nos-programmes-detudes/>.

Quoi qu'il en soit, nous allons devoir composer avec ces imperfections et ces déficiences, et nous chercherons à brosser, avec les moyens disponibles, un portrait général de l'offre de formation à distance au niveau collégial. Nous allons tenter de tirer le meilleur parti des informations disponibles et compléter celles-ci en nous appuyant sur trois entretiens réalisés auprès de responsables d'organismes névralgiques de la formation à distance au collégial : Cégeps à distance, Humanis et Cégep virtuel.

2.1. L'offre dans le réseau

Dans le cadre de la préparation du chantier de réflexion entourant la mise en place du Campus numérique, le MES a réalisé un sondage auprès des établissements d'enseignement supérieur afin de répertorier l'offre de formation à distance. Les résultats de ce sondage furent publiés sous une forme agrégée dans le cahier produit pour les participants au chantier, en distinguant les niveaux collégial et universitaire⁴³.

Pour l'année scolaire 2016-2017, on apprend ainsi que 30 cégeps sur les 48 que compte le réseau offraient de la formation à distance : 7 à la formation régulière, 19 en formation continue et quatre dans les deux secteurs à la fois (voir le tableau 1). Qui plus est, 18 cégeps offraient cette formation à distance dans le cadre de partenariats avec d'autres établissements du réseau. En tout, 131 programmes étaient offerts en formation à distance au niveau collégial, soit 90 à la formation régulière, 33 à la formation continue et 8 dans les deux secteurs à la fois, pour un total de 1 351 cours. Les effectifs étudiants inscrits à la formation à distance s'élevaient alors à 17 720, dont 85 % à la formation régulière, représentant en tout quelque 35 303 inscriptions-cours⁴⁴.

De plus, 24 cégeps prévoyaient augmenter leur offre de formation à distance au cours des deux années suivantes, planifiant ajouter quelque 33 programmes et 306 cours au total. Notons toutefois que seulement trois cégeps affirmaient posséder une politique institutionnelle en matière de formation à distance et trois autres soutenaient être en réflexion à ce sujet. 21 cégeps affirmaient quant à eux posséder des mécanismes d'évaluation de la formation à distance (assurance qualité, sondage étudiant, comités pédagogiques, etc.)⁴⁵.

⁴³ MEES, *Cahier du participant – Chantier eCampus FAD : enseignement supérieur*, Gouvernement du Québec, 2018, p. 18.

⁴⁴ *Idem*.

⁴⁵ *Idem*.

Tableau 1 – Offre de formation à distance au collégial, 2016-2017

	Cégeps	Programmes	Cours	Étudiants	Inscriptions-cours
Total	30	131	1 351	17 720	35 500
Formation régulière	7	90	523	85 %	72 %
Formation continue	19	33	754	15 %	28 %
Les deux	4	8	74		
En partenariats	18	Asynchrone 12			
		Synchrone 56			
		Comodal 45			
		Hybride 18			

Source : MEES, *Cahier du participant – Chantier eCampus FAD : enseignement supérieur*, Gouvernement du Québec, 2018, p. 18.

Le site monretouracegep.com de la Fédération des cégeps offre un portrait plus actuel de l'offre de formation à distance au niveau collégial, sans toutefois être complètement à jour et en se limitant exclusivement à la formation continue. D'après les informations contenues sur ce site, on compterait 273 programmes offerts à distance par 41 établissements, dont 246 attestations d'études collégiales (AEC) et 27 diplômes d'études collégiales (DEC). Notons qu'une large part des programmes sont offerts à partir de la région de Montréal, soit 76 programmes, dont 65 AEC et 11 DEC. D'autres régions plus éloignées se démarquent toutefois également, dont Chaudière-Appalaches avec 32 programmes, le Bas-Saint-Laurent avec 30 programmes ainsi que le Saguenay – Lac-Saint-Jean avec 23 programmes.

Tableau 2 – Nombre de programmes offerts à distance par région au collégial, formation continue, 2022

Étiquettes de lignes	AEC	DEC	Total
Montréal	65	11	76
Chaudière-Appalaches	30	2	32
Bas-Saint-Laurent	26	4	30
Montréal	26	3	29
Saguenay - Lac-Saint-Jean	23		23
Capitale-Nationale	16	5	21
Mauricie	18		18
Estrie	13	2	15
Centre-du-Québec	12		12
Gaspésie	5		5
Lanaudière	4		4
Laval	3		3
Côte-Nord	3		3
Outaouais	2		2
Total	246	27	273

Source : <http://www.monretouracegep.com>. Consulté en avril 2022.

L'offre de programme à distance en formation continue est à la hausse, en particulier en ce qui concerne la région de Montréal. En effet, un rapport de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) a réalisé une compilation similaire à partir du même site Internet qui fut consulté en avril 2019. Ce rapport faisait alors état de 128 programmes à distance, dont 121 AEC et 7 DEC offerts par 31 établissements. De ceux-ci, seulement 7 programmes (4 AEC et 3 DEC) étaient offerts à partir de la région de Montréal (5,5 %)⁴⁶, alors que cette proportion s'élève aujourd'hui à 76 programmes sur 273 (27,8 %), ce qui correspond à une nette augmentation.

Sur les 273 programmes offerts aujourd'hui, il est souvent question des mêmes programmes dispensés par des établissements différents. Ainsi, l'offre se limite en fait à 159 programmes différents. L'AEC en Technique de l'éducation à l'enfance constitue le programme qui est offert par le plus grand nombre d'établissements, soit 18 au total (voir le tableau 3). Le programme en Assurances de dommages et celui en Agent de support à la gestion des ressources humaines sont tous deux offerts par sept établissements. Le programme en Courtage immobilier résidentiel est offert quant à lui par six établissements, tandis que six autres programmes sont offerts par cinq établissements distincts, et ainsi de suite.

Tableau 3 – Programmes à distance offerts par plus de deux établissements au collégial, formation continue, 2022

Programmes	Nombre d'établissements
Techniques d'éducation à l'enfance (AEC)	18
Assurance de dommages	7
Agent en support à la gestion des ressources humaines	7
Courtage immobilier résidentiel	6
Bureautique	5
Gestion d'entreprises agricoles	5
Techniques de comptabilité et de gestion	5
Comptabilité	5
Techniques d'éducation spécialisée	5
Techniques d'éducation à l'enfance (DEC)	5
Coordination du commerce électronique	4
Trouble du spectre de l'autisme	4
Bureautique agent d'administration	3
Hygiène du travail	3
Inspection en bâtiment	3
Productivité en génie industriel	3
Gestion de commerces	3
Gestion de groupe et organisation du travail	3

Source : <http://www.monretouraucegep.com>. Consulté en avril 2022.

⁴⁶ FNEEQ, *L'enseignement à distance, op. cit.*, p. 121-122.

En somme, bien que certaines régions du Québec parviennent à se démarquer par le nombre de programmes offerts à distance, une large part des programmes offerts, du moins en formation continue, le sont à partir de la région de Montréal (76/273). De plus, pour plusieurs programmes, ces derniers sont dans les faits offerts par différents établissements, jusqu'à 18 dans le cas de l'AEC en Techniques d'éducation à l'enfance.

Par conséquent, l'expansion de cette offre, advenant qu'elle se produise de façon similaire pour la formation au régulier, pourrait se révéler problématique dans un avenir rapproché. En effet, la multiplication de l'offre pour les mêmes programmes et la possible concentration de cette offre à partir de grands établissements situés dans des régions urbaines pourraient engendrer une situation de concurrence malsaine entre les établissements du réseau.

À ce sujet, il importe de mentionner que, pour la formation traditionnelle, le MES tient compte des particularités et besoins spécifiques des régions et du réseau lorsqu'il s'agit d'octroyer des autorisations de programmes d'études collégiales aux différents établissements. En ce qui concerne les programmes techniques, le *Cadre de gestion de l'offre de formation professionnelle et de l'offre de formation collégiale technique* fait état des quatre « orientations prépondérantes » qui déterminent les décisions prises pour les nouvelles autorisations :

- Les situations de surplus de nouveaux inscrits au niveau national et régional que l'on cherche à éviter ;
- L'adéquation du programme aux besoins en main-d'œuvre en tenant compte des listes de priorité de différents collaborateurs, soit la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), la Commission de la construction du Québec (CCQ) et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) ;
- L'impact sur les programmes déjà autorisés dans les autres établissements et leur viabilité ;
- La faisabilité de la mise en place du nouveau programme, soit des capacités organisationnelles et matérielles de l'établissement, et cela même si le nouveau programme peut s'accompagner d'une demande de financement⁴⁷.

La prise en compte de ces éléments permet ainsi de coordonner l'offre de formation à la grandeur du réseau, ce que cherche justement à favoriser ce cadre de gestion : « assurer une meilleure cohésion dans l'évolution de l'offre »⁴⁸. Or, il ne semble pas y avoir de mécanisme comparable spécifiquement pour la formation à distance, de telle sorte qu'une fois que ces autorisations sont obtenues, rien ne semble empêcher les établissements d'offrir les programmes concernés également à distance, qui peuvent alors concurrencer l'offre d'établissements situés dans d'autres régions en court-circuitant les éléments normalement pris en compte lors de l'attribution des autorisations.

⁴⁷ MERST, *Cadre de gestion de l'offre de formation professionnelle et de l'offre de formation collégiale technique*, Gouvernement du Québec, 2013, p. 13-14.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 5.

C'est pourquoi, si elle est laissée à la seule initiative des établissements, sans coordination sur le plan du réseau et au niveau national, l'accentuation de l'offre de formation à distance est susceptible de générer une situation de concurrence malsaine qui risque fort bien de tourner à l'avantage des cégeps de grandes tailles des régions plus urbaines et au détriment des cégeps de plus petites tailles des régions éloignées. Il va sans dire que la première étape d'une telle coordination commence par la disponibilité d'une information à jour, claire et exhaustive, ce qui fait cruellement défaut à l'heure actuelle.

2.2. Cégep à distance

La création de Cégep à distance remonte à 1991, lorsque le ministère de l'Éducation confia au Collège de Rosemont le mandat de développer une offre de formation à distance pour l'ensemble du réseau collégial. Cégep à distance ne constitue pas une personne morale indépendante, mais demeure aujourd'hui une composante du Collège de Rosemont, l'une des trois directions pédagogiques aux côtés de l'enseignement régulier et de la formation continue⁴⁹.

La formation offerte par Cégep à distance repose sur des cours autoportants, et donc asynchrones. Les personnes inscrites reçoivent tout le matériel nécessaire pour la réalisation des cours de façon autonome, qu'elles peuvent suivre et réaliser à leur rythme. Le format de ce matériel peut varier d'un cours à l'autre (sites Web, capsules multimédias, capsules audio, vidéos, documents PDF ou imprimés, etc.), mais on y accède désormais via Internet. Les étudiants et les étudiantes bénéficient par ailleurs des services d'un tuteur ou d'une tutrice qui les accueille et les accompagne tout au long du cours, que ce soit pour répondre à leurs questions ou pour la correction des travaux et examens. Les inscriptions se font de manière continue et les sorties sont variables, offrant ainsi une grande flexibilité.

En plus d'offrir un ensemble de cours préalables à des programmes universitaires, Cégep à distance offre actuellement deux programmes pour l'obtention d'un DEC, en sciences humaines avec deux profils de sortie distincts et en comptabilité, et un programme pour l'obtention d'une AEC en comptabilité pour un total de 160 cours actifs. Une autre attestation d'études collégiales, en éducation à l'enfance, était offerte jusqu'à tout récemment.

Bon an mal an, Cégep à distance attire autour de 15 000 étudiants et étudiantes qui s'inscrivent en moyenne à un ou deux cours pour un total approximatif de 26 500 inscriptions-cours. Lorsqu'une personne n'est pas déjà inscrite à un établissement, l'inscription s'effectue directement auprès de Cégep à distance. Dans le cas où une personne est inscrite dans un autre établissement, on parle alors d'une « commandite », exigeant une autorisation du cégep d'attache et une rencontre avec un aide pédagogique individuel (API). De manière générale, 30 % des étudiants et étudiantes proviennent du Grand Montréal, 15 % de la région de la Capitale-Nationale et 55 % des

⁴⁹ L'essentiel des informations de cette section provient d'un entretien réalisé auprès du directeur adjoint et de la directrice de Cégep à distance (avril 2022).

autres régions du Québec. Le taux de persévérance se situe à 66,2 %, tandis que le taux de réussite des personnes qui n'ont pas abandonné se situe à 95,8 %⁵⁰.

Tableau 4 – La formation à distance chez Cégep à distance

Programmes	Cours	Formation	Étudiants	Inscriptions-cours	Persévérance	Taux de réussite
5	160	Autoportante, asynchrone	15 000	26 500	66,2%	95,8%
AEC						
Comptabilité						
Technique d'éducation à l'enfance (programme en voie d'être abandonné)						
DEC						
Sciences humaines - Profil avec mathématiques						
Sciences humaines - Profil sans mathématiques						
Technique de comptabilité et de gestion						
AUTRES						
Préalables universitaires						

Source : Entretien réalisé auprès du directeur adjoint et de la directrice de Cégep à distance (avril 2022) ; Collège de Rosemont, *Rapport annuel 2020-2021*.

2.3. Humanis

Humanis est le nom que porte le service de la formation continue du Cégep de Chicoutimi. Il fut adopté au tournant des années 2000 dans l'espoir d'attirer davantage d'entreprises à qui on souhaitait offrir plus de services. Au même moment, Humanis décida de mettre son dévolu sur 4 créneaux de formation : 1) génie, gestion et construction ; 2) bureautique et informatique ; 3) santé et services sociaux ; 4) administration et service à la clientèle⁵¹.

La formation à distance offerte par Humanis emprunte trois formes distinctes. Premièrement, le site le-formateur.com constitue un répertoire d'environ 200 cours non crédités, autoportants et asynchrones, disponibles 24h/24h. Il s'agit de courtes formations payantes auxquelles on peut s'inscrire à tout moment et suivre à son rythme. Deuxièmement, le site formatrice.ca constitue un autre répertoire de cours, mais qui se limitent à de courtes capsules vidéo. De quelques dizaines de minutes, ces capsules visent à expliquer, par exemple, comment réaliser certaines opérations sur des logiciels populaires.

Troisièmement, ce qui nous intéresse plus spécifiquement, Humanis a commencé depuis 2010 à offrir des programmes à distance en formation continue menant à des AEC, et cela dans le but de remédier au manque d'effectifs étudiants de certaines cohortes. La presque totalité des AEC de Humanis est désormais offerte à distance, soit quelque 12 programmes pour un total d'environ 200 cours. Les programmes sont offerts sous un mode comodal et synchrone. Autrement dit, les cours ont lieu en classe, mais le local est

⁵⁰ Collège de Rosemont, *Rapport annuel 2020-2021*, p. 7.

⁵¹ L'essentiel des informations de cette section provient d'un entretien réalisé auprès de la directrice de Humanis (mai 2022).

doté des équipements nécessaires pour que d'autres étudiants et étudiantes participent au cours en ligne, en utilisant leurs ordinateurs, caméras et casques d'écoute.

Humanis encadre environ 11 cohortes étudiantes par année, dont les effectifs suivront de deux à cinq cours par session, selon les programmes, pour un total d'environ 420 étudiants et étudiantes par année. Si le taux de réussite est considéré comme « très bon » pour les personnes qui persévèrent, le taux d'abandon varie toutefois grandement d'un programme à l'autre, parfois limité à 5 % et pouvant s'élever jusqu'à 40 % dans certains programmes à temps partiel le soir.

Au fil des années, Humanis a construit tout un réseau pour faciliter la diffusion de son offre de formation à distance, en établissant des ententes avec 32 établissements collégiaux aussi bien pour les cours crédités que non crédités⁵². L'offre de cours et de programmes est ainsi affichée sur le site même des établissements partenaires, de telle sorte qu'on a l'impression que ce sont ces établissements eux-mêmes qui offrent la formation à distance.

Tableau 5 – La formation à distance chez Humanis

Programmes	Cours	Formation	Étudiants	Inscriptions-cours	Persévérance	Taux de réussite
12	200	Comodale, synchrone	420	ND	ND	ND
AEC						
Agent en support à la gestion des ressources humaines						
Bureautique, comptabilité et coordination						
Comptabilité						
Courtage immobilier résidentiel						
Gestion de l'approvisionnement						
Inspection en bâtiments résidentiels						
Inspection, surveillance et contrôle en génie civil						
Officier d'opération en sécurité incendie						
Prévention des incendies						
Spécialisation en bureautique						
Techniques et outils de gestion de projets						
Technologie de la transformation de l'aluminium						
AUTRES						
Cours non crédités en langues, mathématiques, bureautique, gestion financière, santé et sécurité, commerce et marketing web, etc.						

Source : entretien réalisé auprès de la directrice de Humanis (mai 2022) et site Internet : <https://humanis.qc.ca/aec-dec/>.

⁵² <https://leformateur.com>.

2.4. Cégep virtuel

Cégep virtuel est né en 2017 d'une collaboration établie entre dix cégeps de régions : Abitibi-Témiscamingue, Baie-Comeau, Beauce-Appalaches, Gaspésie-les-Iles, Matane, La Pocatière, Shawinigan, Rimouski, Rivière-du-Loup et Thetford. Cette collaboration visait à remédier aux limitations de l'offre de cours compte tenu d'effectifs étudiants souvent insuffisants. Autrement dit, il s'agissait d'offrir plus d'options et de flexibilité aux étudiants et aux étudiantes, notamment dans le cas d'une reprise de cours après un échec ou d'horaires contraignants comme pour les étudiants-athlètes⁵³. En avril 2022, cinq autres cégeps se sont ajoutés à cette collaboration : Alma, Chicoutimi, Jonquière, Sept-Îles et St-Félicien.

À l'heure actuelle, Cégep virtuel ne constitue pas une personne morale indépendante, étant plutôt hébergé par le Cégep de La Pocatière qui en constitue le mandataire. Toutefois, il fut officiellement reconnu en mars 2022 par le MES, en se voyant du même coup octroyer un financement récurrent de 325 000 \$ par année. Son statut sera ainsi amené à changer, devant notamment être pourvu d'un conseil d'administration et d'une assemblée annuelle⁵⁴.

Cégep virtuel n'offre aucun programme en tant que tel, mais bien une variété de cours relevant de l'enseignement régulier. Les cours sont offerts sous un mode comodal ou seulement en ligne, mais de façon synchrone, et très souvent le soir. Plusieurs cours relèvent de la formation générale (littérature, philosophie, anglais, etc.), auxquels s'ajoutent de nombreux cours plus spécialisés relevant de la formation spécifique. Ainsi, près de 120 cours sont offerts pour l'année scolaire 2022-2023, dont 70 cours distincts⁵⁵.

De 2017 à 2021, le nombre de groupe-cours est passé de 18 à 136, tandis que les effectifs étudiants sont passés de 274 à plus de 3 000. Si ces derniers proviennent en majorité des établissements partenaires, près du tiers proviennent d'établissements en dehors du consortium. Qu'il s'agisse des effectifs provenant des établissements partenaires ou non, l'inscription aux cours relève d'une « commandite » entre l'établissement d'attache et l'établissement d'accueil, cette demande étant effectuée par un API et nécessitant donc une rencontre avec l'étudiant ou l'étudiante.

Les cours sont offerts sur une base volontaire, de la part des établissements et du personnel enseignant, qui relève entièrement du régulier. L'attribution des cours par Cégep virtuel repose sur un principe d'occurrences. L'établissement qui, avec la collaboration d'un enseignant ou d'une enseignante, propose un nouveau cours se verra garantir une priorité à cinq reprises. Si d'autres établissements manifestent un intérêt pour ce cours, une liste d'attente est constituée et, à la sixième occurrence, un autre établissement sera priorisé, en privilégiant les établissements qui ont donné le moins de

⁵³ L'essentiel des informations de cette section provient d'un entretien réalisé auprès de la directrice de Cégep virtuel (avril 2022).

⁵⁴ Cégep virtuel, « Reconnu par le ministère de l'Enseignement supérieur, Cégep virtuel poursuit sa croissance », Communiqué de presse, 18 mars 2022, en ligne : <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/reconnu-par-le-ministere-de-l-enseignement-superieur-cegep-virtuel-poursuit-sa-croissance-835091740.html>.

⁵⁵ Voir l'offre de cours sur le site Internet : <https://cegepvirtuel.ca/cours-offerts/>.

cours jusqu'ici. Cela dit, en fonction de la demande, plusieurs établissements offriront parfois un même cours.

Avec la reconnaissance officielle de Cégep virtuel depuis mars 2022, on entend ouvrir ce dernier à l'ensemble du réseau des cégeps, et ne plus limiter l'offre de cours aux dix partenaires fondateurs. Ces derniers devraient maintenir un privilège en ce qui concerne les cours de formation générale pour lesquels ils ont développé une expertise, de même que pour les cours spécifiques qu'ils offrent déjà. Cependant, de nouveaux établissements pourront désormais proposer des cours qui ne sont pas encore offerts.

Tableau 6 – La formation à distance chez Cégep virtuel

Programmes	Cours	Formation	Étudiants	Inscriptions-cours	Persévérance	Taux de réussite
0	70	Comodale ou en ligne, synchrone	3 000	ND	ND	86%
Cégep virtuel n'offre pas de programmes en tant que tel, mais seulement des cours de formation générale ou des cours spécialisés à l'enseignement régulier, dans le cadre de programmes de DEC.						

Source : entretien réalisé auprès de la directrice de Cégep virtuel (avril 2022) et site Internet : <https://cegepvirtuel.ca/cours-offerts/>.

2.5. La formation à distance dans d'autres provinces

Afin d'avoir une meilleure idée des avancées et des enjeux relatifs au développement de la formation à distance, nous proposons de comparer la situation du Québec avec celle d'autres provinces actives en la matière, soit la Colombie-Britannique et l'Ontario. Cela nous permettra aussi d'identifier des pratiques intéressantes permettant de remédier à certains problèmes identifiés pour le Québec et qui seront repris dans le chapitre final comportant un ensemble de recommandations.

2.5.1. En Colombie-Britannique

En 2002, le ministère de l'Enseignement supérieur de la Colombie-Britannique a créé BCcampus avec pour objectif de favoriser l'adoption des technologies numériques et le déploiement de la formation à distance. Cet organisme est financé par le Ministère, tant en ce qui concerne son fonctionnement de base que les programmes qu'il administre. Il cherche à rentabiliser ses opérations de façon indirecte, en mutualisant les ressources à l'ensemble du système d'enseignement postsecondaire.

BCcampus privilégie une approche par « leadership collaboratif » (*collaborative leadership*), en maintenant une équipe restreinte et agile dont le personnel plus spécialisé fluctue en fonction des besoins des projets qu'il coordonne. Ces projets regroupent toujours différents partenaires qui proviennent d'organisations privées et, surtout,

d'établissements d'enseignement postsecondaires⁵⁶. Cet organisme constitue un ardent défenseur et prometteur de l'accès libre à l'éducation, en favorisant le développement de ressources éducatives libres (REL)⁵⁷ et en recourant pour ce faire à des licences Creative Commons⁵⁸.

Au cours de la première décennie de son existence, BCcampus a financé et coordonné plusieurs projets dans le cadre du Online Program Development Fund (OPDF) qu'il administre. Quelque 153 subventions furent ainsi octroyées de 2003 à 2011, totalisant 9,5 M\$. Cela permit de créer 362 cours, 20 sites Internet et applications web ainsi que 425 composantes de cours (vidéos, manuels, exercices, etc.) en libre accès pour les personnes enseignantes ou étudiantes du système postsecondaires de la Colombie-Britannique⁵⁹.

À partir de 2012, les efforts de BCcampus furent réorientés vers la production de manuels en libre accès répertoriés dans le BC Open Textbook Collection. Au départ, on visait à offrir des manuels pour les 40 cours les plus populaires afin de réduire les frais encourus par la population étudiante⁶⁰. La collection compte aujourd'hui plus de 380 titres. Elle comporte une vingtaine de thèmes principaux et une centaine de thèmes secondaires, allant des arts aux sciences sociales, en passant par la biologie, les communications, l'informatique, les langues, les mathématiques, la santé, etc. De 2012 à 2022, près de 270 000 étudiants et étudiantes provenant de 43 établissements ont eu recours à ces manuels, ce qui leur permit d'économiser près de 32 M\$⁶¹.

Fier de cette expérience, BCcampus a relancé depuis 2020 ses opérations en matière de cours en ligne, également en libre accès. Sous le nom de Online Open Courses Project, un appel de projets a été lancé dans le but de financer l'adaptation à distance de cours existants ou de nouveaux cours⁶². Parmi les 13 projets qui furent retenus, en misant notamment sur leur popularité et leur transférabilité, 9 cours sont actuellement disponibles en libre accès avec tout le matériel nécessaire, dont huit cours crédités dans des domaines comme la finance, les affaires, le marketing, etc⁶³. Le personnel enseignant peut ainsi développer des cours à distance en puisant à sa guise dans ce matériel disponible en libre accès.

Tout le matériel développé par BCcampus est disponible sur la plateforme qu'il administre, BC Open Collection⁶⁴. Cela dit, il ne semble pas exister de plateforme répertoriant l'ensemble de l'offre de cours à distance dans cette province, celle-ci étant plutôt dispersée sur les sites des différents établissements d'enseignement. De fait, les efforts déployés par BCcampus visent avant tout à favoriser les collaborations dans le but

⁵⁶ CSE, *La formation à distance dans les universités québécoises*, op. cit., p. 99-100 ; site Internet de BCcampus : <https://bccampus.ca/what-we-do/>.

⁵⁷ Site Internet de BCcampus : <https://bccampus.ca/open-education-advocacy/>.

⁵⁸ <https://bccampus.ca/topics-of-practice/open-education/creative-commons-licensing/>.

⁵⁹ Voir le site du gouvernement de la Colombie-Britannique : <https://news.gov.bc.ca/releases/2012AVED0046-001244>.

⁶⁰ <https://bccampus.ca/projects/open-education/open-textbooks-2/>.

⁶¹ <https://open.bccampus.ca/advocate-for-open-education/open-textbook-stats/>.

⁶² <https://bccampus.ca/projects/open-education/open-online-courses-project/>.

⁶³ [https://collection.bccampus.ca/search/?type\]=Course%20Pack&viewAllCourses=true](https://collection.bccampus.ca/search/?type]=Course%20Pack&viewAllCourses=true).

⁶⁴ <https://collection.bccampus.ca>.

de mutualiser les ressources et les efforts et d'éviter les doubléments. Le matériel qui est issu des projets est ensuite rendu disponible pour l'ensemble du réseau et les établissements sont libres de puiser ou non dans ces ressources. Ainsi, si BCcampus joue un rôle de leadership en misant sur les collaborations, il ne joue pas pour autant un rôle d'orientation ou de coordination au niveau provincial quant à l'offre de cours à distance.

2.5.2. En Ontario

L'Ontario constitue un précurseur en matière de formation à distance qui, dès le milieu des années 1990, a multiplié les initiatives pour favoriser son essor. De fait, trois organismes sans but lucratif distincts visent à encourager, développer et promouvoir la formation à distance : OntarioLearn, Contact Nord et eCampusOntario.

OntarioLearn a résulté d'une collaboration établie en 1994 entre les services de formation continue de deux collèges pour le développement d'un cours à distance mis en commun. L'année suivante, cette collaboration fut étendue à sept collèges, et regroupe aujourd'hui l'ensemble des 24 collèges de l'Ontario. Si ce n'est de rares projets faisant l'objet de subventions spécifiques de la part du gouvernement, cet organisme est avant tout financé de manière conjointe par les cotisations des établissements membres, qui en assurent ensemble la direction⁶⁵.

En privilégiant une approche collaborative, cet organisme a pour objectif d'assurer le partage et la mise en commun des cours et des programmes à distance développés par les différents collèges. Les cours sont offerts sous un format asynchrone, les places disponibles dans un cours étant partagées entre les effectifs de différents établissements. La coordination de l'offre s'opère par un système de « revendication de cours » (*course claiming*), relevant de la logique du premier arrivé, premier servi, en évitant scrupuleusement les dédoublements. Un collège peut proposer le développement d'un nouveau cours, une demande qui sera examinée par les autres collèges et acceptée ou contestée selon qu'il chevauche ou non le contenu des cours existants, les cas litigieux prévoyant l'intervention d'une tierce partie. Les collèges sont ensuite libres d'ajouter les cours à distance qu'ils souhaitent à leur offre générale.

Chez OntarioLearn, les collèges agissent comme établissement d'attache ou d'accueil. L'établissement d'accueil (*host*) est responsable de la conception, du développement et de la mise à jour du cours, de même que de sa prestation, des évaluations et de la détermination des notes finales. Ces notes sont ensuite transmises à l'établissement d'attache (*registering*) qui a intégré le cours à son offre générale d'enseignement et par l'entremise duquel l'inscription a été effectuée. L'établissement d'accueil est titulaire de la propriété intellectuelle du cours, mais les revenus tirés des frais de scolarité perçus par l'établissement d'attache font l'objet d'une redistribution. L'établissement d'attache retient pour lui-même une partie des frais perçus, tandis qu'une partie importante est retournée à l'établissement d'accueil qui a développé et dispensé le cours, de même qu'à

⁶⁵ OntarioLearn, « OntarioLearn: 24 Public Colleges in Ontario Collaborate to Increase Student Access to and Choice of Quality Programs and Courses », 2017, en ligne : <https://teachonline.ca/pockets-innovation/ontariolearn-24-public-colleges-ontario-collaborate-increase-student-access-and-choice-quality>

OntarioLearn pour les services administratifs ainsi qu'à la firme privée qui entretient les infrastructures et offre le soutien technique pour l'ensemble du système.

Depuis 1999, les services techniques de OntarioLearn sont en effet assurés par une compagnie privée qui se spécialise dans la formation à distance, nommée Pearson Embanet. Cette dernière assure la stabilité du portail et des plateformes, offre un soutien technique 24 heures par jour, sept jours par semaine et centralise les serveurs dotés d'un système performant de sauvegardes. C'est donc toute une infrastructure numérique et technique qui est offerte par OntarioLearn à l'ensemble des 24 collèges qui en sont membres. Pour la population étudiante, le personnel enseignant et les instances administratives, son portail offre un accès unique pour l'ensemble des cours en ligne ainsi qu'une gamme de services et d'outils numériques. Il comporte par ailleurs quatre plateformes d'apprentissage : Blackboard, D2L, First Class et Moodle⁶⁶.

Les inscriptions aux cours à distance par l'entremise d'OntarioLearn sont en constante progression, étant passées de 7 800 à près de 88 000 inscriptions de 1999-2000 à 2019-2020. Près de 1 500 cours à distance sont désormais offerts et 635 programmes menant à des diplômes. Le taux de rétention se situe à 89,3 %, tandis que le taux de réussite s'élève à 86,9 %⁶⁷.

Les deux autres organismes d'importance en matière de formation à distance en Ontario relèvent quant à eux du gouvernement, dont ils tirent leur financement. Le plus ancien, Contact Nord, a été créé en 1986 par le gouvernement afin de faciliter l'accès aux études secondaires et postsecondaires, en français comme en anglais. Comme l'indique son nom, il se concentrait au départ dans les régions mal desservies du nord de l'Ontario, mais son mandat fut par la suite élargi aux régions plus au sud pour éventuellement couvrir l'ensemble de la province.

Contact Nord offre cinq services névralgiques aux établissements d'enseignement ainsi qu'aux personnes enseignantes et étudiantes.

- Il organise des campagnes de recrutement d'effectifs étudiants dans plus de 1 300 communautés ;
- Il offre une aide et un accompagnement aux personnes des communautés locales qui entreprennent ou souhaitent entreprendre des études ;
- Il participe à l'identification des besoins spécifiques de diverses localités en matière de formation ;
- Il offre des services d'aide et de formation entourant les plateformes numériques ;

⁶⁶ OntarioLearn, *Rapport annuel 2019-2020*, p. 11-16.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 21.

- Il répertorie et diffuse de l'information sur les tendances et les pratiques exemplaires en matière de formation à distance⁶⁸.

Pour dispenser ces services, Contact Nord s'appuie sur deux instruments stratégiques. D'abord, des plateformes accessibles par Internet. Par exemple, studyonline.ca⁶⁹ est offerte aux personnes souhaitant entamer des études et répertorie la formation à distance offerte par 24 collèges et 25 universités publiques, soit quelque 1 000 programmes et 20 000 cours⁷⁰. De même, teachonline.ca⁷¹ est réservée aux personnes enseignantes et donne accès à des ressources éducatives et des documents portant sur les meilleures pratiques de formation à distance.

Ensuite, l'organisme dispose aussi d'un réseau de 116 centres d'apprentissage en ligne situés dans de petites communautés de la province. Ces derniers offrent non seulement de l'aide et de l'information sur les programmes et les cours disponibles ainsi que sur les modalités d'inscription, mais aussi des espaces de travail comportant tout l'équipement nécessaire pour suivre des cours à distance ainsi que des services de supervision pour les examens. Bon an mal an, les services offerts par Contact Nord suscitent quelque 90 000 inscriptions pour des cours variés offerts par différents établissements⁷².

Le troisième organisme, eCampusOntario, a été créé plus récemment, en 2014, dans le cadre d'une collaboration entre le gouvernement et les établissements postsecondaires. Cet organisme a reçu un financement gouvernemental de 72 M\$ sur une période de 5 ans afin de favoriser la mise en place d'un « écosystème d'apprentissage numérique » en Ontario⁷³. Plus spécifiquement, eCampusOntario poursuit quatre objectifs principaux :

- Soutenir le développement d'une offre de formation en ligne de qualité en Ontario ;
- Développer des recherches entourant les pratiques exemplaires au sujet de l'apprentissage en ligne ;
- Favoriser les collaborations innovantes entre les établissements membres ;
- Contribuer à l'intégration des technologies numériques émergentes et au développement d'une offre de pointe de cours en ligne⁷⁴.

Un élément sur lequel mise de plus en plus cet organisme est le développement de REL, ici aussi dans le but de permettre à la population étudiante de réaliser des économies. En s'inspirant de BCcampus, il encourage le développement d'articles, de manuels ou de modules en libre accès pour les cours, sa bibliothèque comprenant à l'heure actuelle quelque 300 ressources distinctes. Depuis 2016, près de 2,8 M\$ auraient été investis dans

⁶⁸ Voir le site Internet de Contact Nord : <https://contactnord.ca/notre-sujet>.

⁶⁹ <https://studyonline.ca>.

⁷⁰ COQES, *Rôle du gouvernement dans l'apprentissage numérique : Examen et recommandations pour le ministère des Collèges et Universités de l'Ontario*, 2020, p. 13.

⁷¹ <https://teachonline.ca>.

⁷² Voir le site Internet de Contact Nord : <https://contactnord.ca/notre-sujet>.

⁷³ eCampusOntario, *Rapport annuel 2020-2021*, p. 6.

⁷⁴ Voir le site Internet de eCampusOntario : <https://www.ecampusontario.ca/fr/about/>.

ces initiatives. En 2019, cet organisme estimait que le matériel développé avait été utilisé par 53 500 étudiants et étudiantes, générant des économies d'environ 5,8 M\$⁷⁵.

Cet organisme a également développé un portail visant à répertorier l'offre de cours à distance des établissements d'enseignement postsecondaires de la province, en recourant lui-même aux informations répertoriées par un autre organisme, le Conseil pour l'articulation et le transfert - Ontario (CATON) qui vise à faciliter les transferts et la reconnaissance de crédits d'un établissement à l'autre. Dans la plupart des cas, comme pour le portail de Contact Nord, les personnes sont renvoyées aux sites Internet des établissements eux-mêmes, en colligeant toutefois des informations pertinentes comme le nombre de places disponibles ou les REL mis à disposition de la population étudiante. En parallèle, eCampusOntario s'efforce de répertorier, de diffuser et même d'offrir des conseils sur les meilleures pratiques en matière de formation à distance⁷⁶.

Enfin, cet organisme finance de multiples projets de développement de cours et de programmes à distance, en encourageant les collaborations entre établissements. De 2016 à 2018, 167 subventions furent octroyées par le biais de trois fonds distincts, pour un total de 20,3 M\$. Les cours et programmes à distance ne sont donc pas développés par eCampusOntario lui-même, mais par les établissements⁷⁷.

La situation de l'Ontario en matière de formation à distance semble beaucoup plus avancée et reluisante que celle que nous venons de broser pour le Québec. Toutefois, elle comporte également son lot de défis. Si les différents organismes misent sur des volets complémentaires, on observe toujours un certain chevauchement entre les services offerts, qu'il s'agisse des portails répertoriant l'offre de cours qu'ils ont respectivement développés ou encore de l'information sur les pratiques exemplaires que répertorient et diffusent aussi bien Contact Nord que eCampusOntario.

D'après une étude réalisée par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES), le problème plus fondamental touche à l'absence d'objectifs clairs et précis en matière de formation à distance, ce qui permettrait de mieux définir les rôles respectifs des différents organismes et d'assurer une meilleure coordination nationale de l'écosystème qui se met en place. En effet, le fait de miser sur des approches incitatives et collaboratives, aussi intéressantes soient-elles, ne devrait pas empêcher le gouvernement d'assurer un minimum d'orientation et de coordination du développement de l'offre de formation à distance. Comme le suggère le COQES, cela implique toutefois de mieux définir les objectifs poursuivis, mais aussi d'évaluer les résultats des mesures mises en place. Le gouvernement devrait donc également s'efforcer de réaliser une meilleure collecte de données, ce qui fait défaut selon le COQES, afin de mieux évaluer l'atteinte des objectifs poursuivis⁷⁸.

⁷⁵ COQES, *Rôle du gouvernement dans l'apprentissage numérique*, op. cit., p. 15.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 16

⁷⁷ *Idem.*

⁷⁸ *Ibid.*, p. 18 et suivantes.

2.6. Conclusion

En matière de formation à distance, aussi bien pour ce qui est de l'offre que des inscriptions-cours, on ne peut que s'étonner devant le manque d'informations détenues par le MES, une lacune que nous avons pu constater en effectuant de multiples demandes d'accès à l'information. En ce qui concerne l'offre de formation à distance, le MES fut incapable de nous transmettre une information à jour quant à la liste des établissements qui s'y consacrent et des programmes offerts.

De plus, comme si les exemples révélés récemment par les journaux ne suffisaient pas pour montrer les limites et la nécessité de mettre à jour la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels⁷⁹, on refusa de nous donner accès aux informations collectées dans le cadre du sondage réalisé pour le chantier du Campus numérique au sujet de l'offre de formation à distance, ce qui nous aurait permis de réaliser des analyses plus détaillées. De même, en ce qui concerne les inscriptions à la formation à distance, le MES nous a transmis un document comportant les inscriptions-cours pour l'ensemble des établissements collégiaux, mais les données collectées, pourtant officielles, semblent comporter des irrégularités importantes⁸⁰.

Or, dans un contexte où, avec le PAN et la mise en place de Campus numérique, le gouvernement du Québec souhaite encourager l'offre de formation à distance au niveau collégial, l'absence d'une information exacte, complète et à jour apparaît excessivement problématique. Non seulement n'y a-t-il pas de direction claire en matière de formation à distance, on navigue actuellement à l'aveugle, sans données probantes.

Les acteurs auxquels nous nous sommes intéressés de plus près constituent autant de modèles intéressants et complémentaires quant à l'offre de formation à distance : cours autoportants et asynchrones chez Cégep à distance, cours dans des classes virtuelles en comodal pour les autres, mais pour des AEC en formation continue chez Humanis et pour des cours au régulier chez Cégep Virtuel. Bref, si l'on s'en tient à ces trois instances, l'offre apparaît diversifiée et complémentaire.

Toutefois, comme nous avons pu le constater en nous intéressant à l'offre de programmes à distance en formation continue répertoriée sur le site monretouraucegep.com, on remarque non seulement que plusieurs programmes identiques sont offerts par différents établissements, mais aussi qu'une part grandissante des programmes sont offerts à partir de la région de Montréal. Or, cette tendance risque d'entraîner une situation de concurrence malsaine qui a toutes les chances de tourner à l'avantage des cégeps de grandes tailles des régions plus urbaines et au détriment des plus petits cégeps de régions éloignées. Et c'est sans parler de ce que cela signifie en matière de rigueur de gestion des fonds publics.

⁷⁹ Annabelle Caillou, « Tir groupé pour une refonte de la loi sur l'accès à l'information », *Le Devoir*, 21 juin 2022 ; « Victimes des flous de la loi, des citoyens racontent », *Le Devoir*, 21 juin 2022 ; Thomas Gerbet, Daniel Boily et Davide Gentile, « Pressions et jeux de coulisses pour freiner l'accès à l'information au Québec », *Radio-Canada*, 10 mai 2022.

⁸⁰ Voir la note de bas de page no. 40.

CHAPITRE III

Les enjeux socioéconomiques entourant la formation à distance

Bien que la volonté de faciliter l'accès aux études supérieures avec la formation à distance constitue un objectif tout à fait louable, il n'en demeure pas moins que ce type de formation et, plus précisément, les technologies numériques sur lesquelles elle repose entraînent des effets « perturbateurs » (*disruptives*) sur les pratiques d'enseignement. Cela touche, évidemment, la question des méthodes pédagogiques qui sont employées dans les cours, mais aussi, de manière tout aussi fondamentale, celle des conditions à l'intérieur desquelles cette formation à distance est dispensée.

Ce chapitre vise à rendre compte et à éclairer les enjeux socioéconomiques qui sont générés par le développement de la formation à distance, notamment en ce qui concerne les défis et les tensions qui en découlent pour le réseau et ses principaux acteurs. Nous nous intéresserons tour à tour aux enjeux qui ont trait aux coûts et au financement des cours à distance, aux conditions d'enseignement offertes au personnel enseignant et aux conditions d'accès à ce type de formation pour la population étudiante.

3.1. Les coûts et le financement de la formation à distance

La structure de coûts qui se rattache aux cours à distance renvoie à une logique relativement différente de celle des cours en présentiel. En effet, les dépenses qu'ils impliquent relèvent moins de la logique des coûts de fonctionnement que de celle de l'investissement. Contrairement aux cours en présentiel où les coûts liés aux espaces et aux salaires demeurent relativement constants, les cours à distance impliquent des dépenses souvent plus importantes au départ, mais qui peuvent ensuite être amorties.

La chose est particulièrement vraie en ce qui concerne les cours autoportants. Tant du point de vue du matériel didactique que de la conception et de la production des cours, ces derniers supposent toute une équipe qui regroupe des experts en contenu, mais aussi des experts en technopédagogie et en intégration multimédia. Qui plus est, ces cours autoportants, tout comme les cours en synchrone, supposent plusieurs autres dépenses en infrastructures. Dans le cas des cours en comodal, il faut pourvoir les salles de tous les équipements nécessaires afin de les convertir en classes virtuelles pour assurer une interaction optimale entre l'ensemble des personnes présentes et à distance. De même, il faut prévoir des accès au réseau Internet étendus et une bande passante performante, ce qui est également valable pour les cours entièrement en ligne.

Dans tous les cas, il est nécessaire de disposer d'une plateforme qui permettra aux personnes étudiantes d'interagir, de communiquer avec la personne enseignante, d'avoir accès aux documents et aux informations nécessaires et aussi de remettre leurs travaux et d'accéder à leurs corrections. Enfin, d'autres logiciels pour les vidéoconférences ou l'enregistrement de capsules vidéo sont également nécessaires. En fait, même la simple transposition en ligne d'un cours offert au préalable en présentiel peut impliquer un surplus de travail qui devrait être reconnu.

En revanche, une fois qu'un cours à distance a été créé, il est plus aisé d'en augmenter l'audience en rejoignant des effectifs étudiants de toutes les régions, et davantage encore dans le cas d'un cours autoportant sur support numérique qui peut être reproduit et réitéré de façon illimitée, aussi longtemps que son contenu demeure pertinent. Les dépenses élevées qui sont impliquées au départ peuvent alors théoriquement être amorties au fil des sessions et en fonction du nombre d'inscriptions, selon que le cours est suivi par 10 ou 10 000 personnes. C'est pourquoi on parle souvent d'« économies d'échelle » en ce qui concerne les cours à distance, ce qui renvoie à la diminution du coût unitaire d'un produit ou d'un service à mesure qu'on en augmente l'offre et la prestation. Cela dit, une question demeure : les « investissements » dans la formation à distance sont-ils aussi « rentables » qu'on le laisse croire ?

En 1988, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) suggérait au gouvernement de démontrer que la formation à distance « parvient à rentabiliser les services en réalisant des économies d'échelle »⁸¹. À cette époque, une telle démonstration avait pour but de convaincre les acteurs de l'enseignement supérieur d'adopter et de développer l'offre de formation à distance. En 2015, le CSE réitéra cette proposition, mais en se révélant beaucoup plus circonspect. La collecte de données et l'analyse des coûts relatifs à la formation à distance lui apparaissaient désormais « essentielles pour guider les décisions »⁸². Pour cause, différentes études consultées dans le cadre de la préparation du rapport de 2015 remettaient en question l'idée selon laquelle les cours à distance se révéleraient rentables. Très souvent, les économies espérées étaient en fin de compte entièrement grugées par l'ampleur des coûts liés à l'achat, à l'utilisation et à la mise à jour d'équipements et d'infrastructures numériques, et qui se sont révélées parfois des expériences très coûteuses⁸³.

Or, force est de constater que le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) n'a pas tenu bon de donner suite à cette invitation. Par le biais d'une demande d'accès à l'information, nous avons cherché à obtenir tout document du MES des cinq dernières années comparant les coûts et dépenses d'un cours offert en présence avec les coûts et dépenses d'un cours offert à distance au niveau collégial. Le MES nous a répondu qu'il ne détenait aucun document portant sur cette question. En somme, nous nous retrouvons encore une fois devant un manque flagrant d'informations afin d'éclairer les décisions en matière de formation à distance. C'est une situation très préoccupante du point de vue de la gestion des fonds publics et de la reddition de compte.

Contrairement à une idée assez répandue, les « prétendues » économies que permettrait de dégager la formation à distance restent, en effet, à démontrer. Et cela dit même en réaffirmant que ces dernières ne sauraient justifier à elles seules le recours accru à ce type de formation – qui doit demeurer complémentaire à la formation en présentiel et subordonné à l'objectif d'une plus grande accessibilité aux études supérieures –, il se pourrait que ce type de formation se révèle plus coûteux que la formation en présentiel.

⁸¹ CSE, *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, Gouvernement du Québec, 1988, p. 40.

⁸² CSE, *La formation à distance dans les universités québécoises*, *op. cit.*, p. 111.

⁸³ *Ibid.*, p. 34.

Cette possibilité est d'autant plus grande dans un contexte où son développement ne fait pas l'objet d'une planification judicieuse et coordonnée au niveau national.

Par ailleurs, en matière de financement, comme cela fut reconnu dans le *Cahier du participant* préparé par le gouvernement du Québec pour le chantier de réflexion entourant le Campus numérique, la formation à distance « ne fait toujours pas l'objet d'un traitement particulier par rapport à la formation en classe » pour la majorité des établissements⁸⁴.

En fait, seule la formation à distance offerte par Cégep à distance est formellement encadrée. Comme précisé à l'annexe C104 du *Régime budgétaire et financier des cégeps*, qu'il s'agisse des inscriptions effectuées directement chez Cégep à distance ou par le biais d'établissements partenaires, ce dernier reçoit l'entièreté des allocations prévues pour les cours qu'il dispense, soit 100 % des volets « A brut » et « A pondéré » de la formule FABES et 75 % du taux prévu pour les Epes⁸⁵. Notons que, dans le cas des partenariats, Cégep à distance constitue l'établissement d'accueil et les collèges qui réfèrent les effectifs étudiants constituent les établissements d'attache et ne reçoivent aucun financement malgré les services dispensés.

Dans les autres cas étudiés au chapitre précédent, chez Cégep Virtuel, ce sont également les établissements d'accueil qui accèdent au financement prévu pour les cours offerts à distance à l'enseignement régulier, alors que les établissements d'attache qui réfèrent les effectifs étudiants ne reçoivent aucun financement. Enfin, chez Humanis, dans le cas des cours et programmes crédités qui nous intéressent, ce dernier reçoit l'ensemble du financement prévu pour les programmes qu'il offre à la formation continue. En ce qui concerne les établissements qui diffusent les programmes offerts par Humanis sur leurs propres sites Internet, souvent seuls quelques programmes non concurrentiels seront affichés. D'autres fois, lorsque les programmes sont développés dans le cadre d'une collaboration entre Humanis et un autre établissement, les établissements concernés se partageront les inscriptions, et donc le financement associé en fonction du territoire et de la région d'où proviennent les inscriptions.

3.2. Les conditions de travail

Comme dans la plupart des secteurs où elles sont introduites, les technologies du numérique entraînent des effets perturbateurs dans le secteur de l'enseignement supérieur, en particulier en ce qui concerne les tâches liées à l'enseignement. Aussi, compte tenu du développement de contenus audiovisuels et l'enregistrement de capsules dans le cadre de la formation à distance, la question des enjeux de propriété intellectuelle se pose sous un nouveau jour.

⁸⁴ MEES, *Cahier du participant*, op. cit., p. 6.

⁸⁵ MEES, *Régime budgétaire et financier des cégeps : année scolaire 2020-2021*, Gouvernement du Québec, 2020.

3.2.1. Les tâches liées à l'enseignement

La formation à distance et les technologies numériques sur lesquelles elle repose font peser deux menaces principales sur les tâches liées à l'enseignement : d'une part, un alourdissement des tâches qui incombent à la personne enseignante et, d'autre part, un morcellement des tâches qui se trouvent confiées à des personnes aux expertises distinctes.

En premier lieu, bien que l'on se plaise à imaginer que l'introduction de nouvelles technologies implique nécessairement une augmentation de la productivité ou un allègement des tâches, ce n'est pas toujours le cas. Au contraire, comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre, celles-ci peuvent se révéler chronophages pour les personnes qui enseignent et elles peuvent alourdir leurs tâches, même lorsqu'elles peuvent être intéressantes à maints égards. Un tableau synthèse du CSE réalisé à partir d'un rapport du Syndicat des professeures et professeurs de l'Université de Sherbrooke permet de rendre compte de cet alourdissement des tâches (voir le tableau 6). Dans le cas des formations offertes de façon asynchrone, plusieurs tâches se trouvent alourdies, qu'il s'agisse de la conception et de la production des cours ou encore de l'encadrement et du retour réflexif sur les cours. De même, dans le cas des formations offertes en synchrone, c'est alors la diffusion des cours qui se trouve alourdie, et cela même lorsqu'il s'agit simplement d'offrir à distance un cours qui était offert en présentiel.

Tableau 7 – Impact de la formation à distance sur les tâches d'enseignement

	Aspects de la tâche d'enseignement	Impacts de la formation à distance
Conception	Élaboration d'une activité pédagogique, y compris la spécification des apprentissages visés, la recension des ressources utilisables, la définition de la structure des activités proposées et la détermination des instruments d'évaluation.	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone.
Production	Constitution de l'ensemble des activités d'apprentissage et d'évaluation, y compris le choix, l'adaptation et la création du matériel didactique.	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone.
Diffusion	Communication et animation des activités d'apprentissage.	La tâche augmente en mode synchrone et diminue en mode asynchrone (elle est inexistante pour les activités autoportantes).
Encadrement	Soutien aux personnes en formation et régulation.	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone, sauf dans le cas d'activités autoportantes où l'encadrement est inexistante.
Évaluation	Collecte et interprétation de l'information en vue de porter un jugement sur les apprentissages effectués et de fournir une rétroaction aux apprenants.	La tâche est comparable d'un mode de formation à l'autre, sauf dans le cas d'activités autoportantes où elle diminue de façon significative (ou est généralement inexistante) ⁸⁶ .
Retour réflexif	Évaluation de l'activité pédagogique en vue d'une amélioration continue.	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone, sauf dans le cas d'activités autoportantes où le retour réflexif est limité.

Source : tableau tiré de CSE, *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*, Gouvernement du Québec, 2015, p. 30. Il s'agit d'une synthèse réalisée à partir de : Comité paritaire SPPUS-Université de Sherbrooke, *Rapport relatif au mandat sur la formation à distance et la propriété intellectuelle*, Sherbrooke, 2013.

⁸⁶ L'évaluation est alors prise en charge par des tuteurs ou tutrices.

Cet alourdissement est lié à la prise en compte d'éléments technopédagogiques ainsi qu'à la maîtrise et à l'utilisation de logiciels et de technologies numériques. Il en découle alors deux implications fondamentales. D'un côté, cet alourdissement devrait être pleinement reconnu et faire l'objet d'une bonification conséquente des tâches impliquées pour les cours offerts à distance. De l'autre, le personnel enseignant doit disposer d'un soutien technique et technopédagogique adéquat afin de faciliter son travail⁸⁷.

En ce qui concerne le premier point, il ne semble pas y avoir de standard établi, certains établissements bonifiant la tâche pour les cours offerts à distance, parfois seulement dans le cas d'un nouveau cours, alors que d'autres considèrent que cela fait déjà partie des tâches de base⁸⁸. Quant au second point, comme le reconnaissait déjà le PAN, il existe une disparité importante quant au soutien technique et technopédagogique offert au personnel enseignant. De fait, il n'existe pas de normes ou de standards de base établis à cet égard pour les établissements qui offrent de la formation à distance⁸⁹.

En deuxième lieu, l'autre menace qui pèse sur les tâches liées à l'enseignement renvoie à leur morcellement et à leur répartition entre un ensemble de personnes exécutant des tâches spécialisées. Comme l'illustre le tableau 6, le métier que constitue l'enseignement revêt un caractère synthétique, allant de la conception à la révision d'un cours, en passant par la production, la diffusion, l'encadrement et l'évaluation.

Avec l'apparition de la formation à distance et, plus particulièrement, avec le développement de cours autoportants, c'est précisément le caractère synthétique de ce métier qui tend à s'effriter. Par exemple, le développement de cours autoportants peut impliquer aux États-Unis jusqu'à 20 spécialistes⁹⁰. Les différentes tâches se trouvent alors morcelées entre différents corps de métier spécialisés, plus ou moins officiellement reconnus : la conception et la production font intervenir à la fois des personnes expertes en contenus et en technopédagogie ; la diffusion implique désormais des personnes travaillant en TIC, en multimédias et en gestion de réseaux ; l'encadrement et l'évaluation sont pris en charge par des tuteurs et tutrices, etc.

Ainsi, qu'il s'agisse de l'alourdissement des tâches ou de leur morcellement, le développement de la formation à distance sème la confusion et brouille les frontières entre ce qui relève ou non des tâches et/ou du métier qu'est l'enseignement, ce que nous pouvons observer à partir des cas abordés dans le chapitre précédent.

Par exemple, Humanis possède une équipe d'une dizaine de personnes employées à temps plein pour la formation à distance, à laquelle s'ajoutent plus d'une cinquantaine de personnes qui dispensent les cours, la plupart du temps des chargés et chargées de cours. Ces personnes sont membres de la Fédération nationale des enseignantes et des

⁸⁷ FNEEQ, *L'enseignement à distance*, op. cit., p. 91.

⁸⁸ Par l'entremise de demandes d'accès à l'information, nous avons cherché à obtenir des précisions sur les dépenses en rémunération pour la formation à distance auprès de différents établissements. Les réponses, assez disparates, ne nous ont pas permis d'en offrir un portrait systématique, mais elles nous ont néanmoins permis de constater des différences quant au surplus de tâche reconnu ou non pour les cours donnés à distance d'un établissement à l'autre.

⁸⁹ MEES, *Plan d'action numérique*, op. cit., p. 59.

⁹⁰ FNEEQ, *L'enseignement à distance*, op. cit., p. 68-70.

enseignants du Québec (FNEEQ) et leurs activités sont donc encadrées par une convention collective. Comme pour les cours en présentiel à la formation continue, les cours à distance sont soumis à l'affichage, en respectant la liste d'ancienneté, et en précisant clairement qu'il s'agit de cours de type comodal. Cependant, le fait d'accepter des cours affichés en comodal peut favoriser certaines personnes qui acquièrent ainsi plus rapidement de l'ancienneté par rapport à d'autres personnes qui seraient récalcitrantes à cette forme d'enseignement. Enfin, aucune prime ou bonification de la charge n'est attribuée pour le développement ou la prestation de cours à distance.

Chez Cégep virtuel, les cours à distance, qui relèvent entièrement de l'enseignement régulier, sont offerts sur une base volontaire par des membres du corps professoral en collaboration avec les établissements. Ainsi, les personnes qui dispensent les cours sont membres de syndicats, la FNEEQ ou la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), et donc protégées par les conventions collectives en vigueur. Cela dit, il n'existe pas de standards quant au soutien technique et technopédagogique dont elles peuvent bénéficier, et qui varie d'un établissement à l'autre. De même, si des établissements bonifient la tâche lors du développement d'un nouveau cours à distance, ce n'est pas toujours le cas.

Enfin, chez Cégep à distance, les cours autoportants qui sont offerts impliquent une division importante des tâches liées à l'enseignement : développement de contenu, conception pédagogique, intégration multimédia, conseils pédagogiques, tutorat, etc. Afin de développer, mettre à jour et réviser les cours, Cégep à distance sollicite chaque année entre 20 et 25 personnes expertes en contenu qui travaillent pour des mandats temporaires. Il dispose également de 5 équipes technopédagogiques permanentes, d'une équipe d'aide technique et à l'admission et compte entre 160 et 180 tuteurs et tutrices par année.

Notons que dans le cas des personnes expertes en contenu ainsi que des tuteurs et tutrices, l'embauche se fait sur une base contractuelle. En ce qui concerne le développement de contenu, le salaire varie de façon assez importante selon l'ampleur de la tâche, les contrats pouvant aller de 15 000 \$ à 24 000 \$⁹¹. Pour leur part, les tuteurs et tutrices ont une rémunération à l'acte, en fonction du nombre de personnes supervisées et du nombre de travaux remis, et pour lesquels des intervalles de temps de correction sont prédéterminés. Puisqu'il s'agit de contrats, les tâches réalisées par ces personnes ne sont pas encadrées par les conventions collectives en vigueur pour le personnel enseignant du réseau des cégeps.

⁹¹ Voir le site Internet de Cégep à distance : <https://www.cegepadistance.ca/offres-demploi/devenir-specialiste-de-contenu/>.

3.2.2. La propriété intellectuelle

Si la formation à distance et les technologies sur lesquelles elle repose brouillent les frontières en ce qui a trait aux tâches relevant de l'enseignement, il en va de même pour la titularité des droits d'auteurs en ce qui concerne les différents documents produits par le personnel enseignant.

Toute préparation de cours implique la production de matériel et documents originaux qui sont élaborés et employés à des fins pédagogiques : syllabus, notes de cours, feuilles synthèses, schémas, graphiques, diapositives, recueils, manuels, etc. Dans le cas de cours en présentiel, ce matériel était jusqu'à récemment employé en direct, en fournissant des exemplaires en classe, offrant dans la plupart des cas peu d'emprise à la possibilité d'une reprise ou d'une reproduction à grande échelle.

Cependant, l'emploi de plus en plus fréquent des technologies numériques – même dans le cas de cours en présentiel avec l'utilisation de plateformes d'apprentissage donnant accès au matériel nécessaire pour le cours – implique une numérisation grandissante des différents documents produits qui peuvent alors être plus facilement collectés, reproduits et diffusés à l'envi. Cela est d'autant plus vrai pour les cours offerts à distance où non seulement tous les documents nécessaires sont disponibles en ligne, mais où la prestation même d'enseignement peut faire l'objet d'une numérisation sous forme audiovisuelle, qu'il s'agisse de l'enregistrement du cours dans son intégralité ou de capsules portant sur des notions spécifiques. Comme le suggère Marc Couture, on peut alors parler d'un « enseignement médiatisé » dans la mesure où la formation à distance suppose l'utilisation de médias qui servent de support et assurent la diffusion des informations⁹². Ainsi, le développement de la formation à distance et l'emploi de technologies numériques posent sous un nouveau jour la question de la titularité des œuvres et du matériel produits à des fins pédagogiques.

D'après la loi canadienne du droit d'auteur, la titularité d'une œuvre produite dans l'exercice d'un emploi n'appartient pas à son auteur, mais bien à l'employeur, à moins d'une entente contraire⁹³. Or, les établissements d'enseignement supérieur constituent précisément une exception. En effet, il est de tradition pour ces derniers de concéder au personnel enseignant la titularité des droits d'auteurs des œuvres produites, y compris le matériel développé pour les cours, une concession formalisée dans les conventions collectives. Toutefois, ces conventions prévoient souvent une exception dans le cas d'œuvres qui seraient produites avec une contribution importante de la part de l'établissement, impliquant alors la signature d'une entente qui précise les droits et obligations des deux parties.

Or, toujours selon Couture, avec le développement de la formation à distance, on assiste en Amérique du Nord à un double processus contradictoire qui, d'un côté, est marqué par une reconnaissance grandissante de la liberté académique du corps professoral et de sa

⁹² Marc Couture, « L'enseignement médiatisé et le droit d'auteur », dans Marc Couture et al., *Propriété intellectuelle et université : entre la libre circulation des idées et la privatisation des savoirs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 203.

⁹³ *Ibid.*, p. 204.

titularité quant aux œuvres traditionnelles et, de l'autre, un accroissement tout aussi important des œuvres exclues de cette reconnaissance, en insistant particulièrement sur le matériel développé pour les cours à distance. Par exemple, aux États-Unis, quelque 30 % des universités publiques et 40 % des universités privées se réservent désormais la titularité des droits relatifs aux œuvres résultant de la création de cours à distance, une tendance moins prégnante au Canada, limitée à moins de 20 % des universités⁹⁴.

En ce qui concerne les cégeps du Québec, les dispositions qui encadrent les droits d'auteurs se conforment à ce portrait général. Dans les conventions collectives en vigueur, signées par la FNEEQ et la CSQ⁹⁵, on remarque que les collègues concèdent que les « cahiers de cours ou les notes de cours, y compris sous forme audiovisuelle ou informatisée, dont l'enseignante ou l'enseignant est soit l'auteure ou l'auteur, soit l'une ou l'un des auteures ou auteurs, ne peuvent être utilisés sans son consentement »⁹⁶. Aussi, il est indiqué que le « plan de cours ne peut être utilisé par le Collège sans le consentement de l'enseignante ou l'enseignant qui ne peut le retenir sans motif raisonnable »⁹⁷.

De même, les collègues s'engagent à respecter un ensemble de dispositions relatives aux droits d'auteur sur les œuvres originales produites, ce qui est précisé en annexe. La notion d'œuvre est très générale, laissant entendre qu'elle s'étend au matériel produit à des fins pédagogiques dans le cadre des cours, à savoir :

toute production originale, littéraire, dramatique, musicale, artistique, cinématographique, photographique, chorégraphique, informatique et audiovisuelle, incluant toutes les productions originales du domaine littéraire, scientifique et artistique, quel qu'en soit le mode ou la forme d'expression, telles que les livres, brochures et autres écrits, les conférences, les œuvres dramatico-musicales ou chorégraphiques, les œuvres ou compositions musicales avec ou sans paroles, les illustrations, croquis et ouvrages plastiques relatifs à la géographie, à l'architecture, au design ou aux sciences⁹⁸.

Ainsi, on confère au personnel enseignant la titularité des œuvres produites, mais à l'exception notable des cas où le collègue aurait contribué à cette production originale :

Le Collège reconnaît que l'auteure ou l'auteur d'une œuvre est la ou le propriétaire du droit d'auteur ou d'auteur sur cette œuvre et que les redevances produites par l'utilisation de l'œuvre lui appartiennent, sauf dans la mesure où le Collège y a contribué⁹⁹.

Dans ce cas, on indique qu'une entente doit être établie afin de préciser les droits et obligations des parties et les redevances qui peuvent se rattacher à l'exploitation de l'œuvre :

⁹⁴ *Ibid.*, p. 207-208.

⁹⁵ En ce qui concerne les dispositions entourant les droits d'auteur, notons que le texte des deux conventions collectives est quasiment le même : *Convention collective FNEEQ-CSN 2020-2023*, art. 8-1.03, p. 195 et Annexe V-3, p. 330-331 ; *Convention collective FEC-CSQ, 2020-2023*, art. 8-1.03, p. 192 et Annexe VIII-8, p. 351-352.

⁹⁶ *Convention collective FNEEQ-CSN 2020-2023*, art. 8-1.03, p. 195.

⁹⁷ *Idem.*

⁹⁸ *Ibid.*, p. 330.

⁹⁹ *Idem.*

Lorsque le Collège contribue à la production ou à l'exploitation d'une œuvre, un protocole d'entente doit être signé entre l'enseignante ou l'enseignant concerné et le Collège précisant les droits et obligations des parties eu égard aux droits d'auteure ou d'auteur et aux redevances provenant de l'utilisation et de l'exploitation de l'œuvre¹⁰⁰.

Où l'on voit de quelle façon la formation à distance peut entraîner une remise en question de la titularité des droits d'auteur traditionnellement octroyée au corps professoral, c'est-à-dire lorsque l'établissement contribue à l'élaboration des cours.

Selon le type de formation à distance sous laquelle le cours est offert, on peut ainsi facilement concevoir une certaine gradation quant à la contribution du collège. Cette contribution est relativement insignifiante lorsqu'il s'agit de transposer sous une forme à distance un cours qui était déjà offert en présentiel. Elle devient toutefois beaucoup plus importante lorsqu'il s'agit de cours autoportants, mobilisant des équipes aux spécialisations variées. Cela dit, les frontières semblent ici poreuses, et il n'est pas exclu que des conflits puissent surgir quant aux droits et obligations des uns et des autres.

Si nous revenons aux cas d'études du chapitre précédent, qu'il s'agisse des cours offerts par Humanis dans le cadre de programmes en formation continue par des personnes chargées de cours ou des cours de formation générale offerts au régulier par Cégep virtuel, le personnel enseignant qui prépare et offre ces cours préserve pleinement la titularité des droits d'auteur. Mentionnons toutefois que Humanis développe désormais quelque rares cours autoportants qui font alors l'objet d'ententes.

Cela dit, dans le cas de Cégep à distance, le développement et la révision des contenus des cours sont réalisés par des personnes embauchées sur une base contractuelle, et qui collaborent pour ce faire avec des équipes complètes de spécialistes en multimédias et en technopédagogie. Celles-ci renoncent alors à toute prétention aux droits d'auteur relatifs aux contenus développés, dont la titularité appartient à Cégep à distance. Lorsque le contenu anciennement développé leur apparaît désuet, ces personnes peuvent signaler la chose et Cégep à distance se dit favorable aux révisions, mais ces personnes ne possèdent pas pour autant de droits reconnus à cet égard.

3.3. L'accès à la formation à distance

Si la formation à distance vise à accroître l'accessibilité aux études supérieures par-delà les contraintes spatiales et temporelles, ce type de formation soulève toutefois de nouveaux défis d'accessibilité. En effet, qu'il s'agisse de cours autoportants ou non, synchrones ou asynchrones, un équipement informatique et une connexion Internet sont nécessaires afin de pouvoir suivre ces cours.

À titre d'exemple, Humanis signale que l'équipement obligatoire pour la formation à distance comprend un ordinateur, un casque d'écoute multimédia, une caméra web, une

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 330-331.

imprimante et une connexion à Internet haute vitesse¹⁰¹. Cégep virtuel précise pour sa part certaines capacités minimales que doivent comporter les équipements. On recommande ainsi un ordinateur doté de Windows 10 ou, au minimum, de Windows 8.1, une mémoire vive de 8 Go, un processeur I5 ou supérieur, une mémoire SSD d'un minimum de 250 Go et un écran de 15 pouces ou plus. Aussi, pour la connexion Internet, on exige une vitesse minimale de 1.5 Mbps et on suggère une vitesse de 5 Mbps pour une meilleure expérience¹⁰². De même, chez Cégep à distance, on exige que l'ordinateur soit doté au minimum de Windows 10 ou de Mac OS X 10.7. Aussi, on suggère une connexion à Internet de 2 Mbps au minimum¹⁰³.

Comme on le voit, la formation à distance comporte ses propres contraintes technologiques qui, en raison des coûts qu'elles impliquent, ne sont pas sans incidences sur l'accessibilité aux études. Par conséquent, nous proposons dans les deux sections suivantes d'établir un rapide portrait des appareils détenus et du branchement à Internet des foyers du Québec, en ventilant les données en fonction d'indicateurs démographiques comme le genre et l'âge et en insistant sur les disparités entre régions. Enfin, nous chercherons à rendre compte des capacités du réseau Internet dont disposent les cégeps du Québec.

3.3.1. Connexion à Internet et appareils informatiques

D'après l'Académie de la transformation numérique (ATN) qui cherche à établir un portrait à jour des habitudes numériques au Québec, le taux de branchement à Internet des foyers a progressé de façon importante au cours des dix dernières années. En effet, ce dernier a augmenté de 17 points de pourcentage de 2011 à 2021, passant de 76 à 93 %¹⁰⁴. On remarque toutefois des disparités en fonction du genre et, de façon plus marquée, en fonction des groupes d'âge (voir le tableau 7). Ainsi, 95 % des hommes sondés affirmaient posséder un accès à Internet, ce qui se limitait à 92 % dans le cas des femmes. Aussi, 98 % des jeunes de 18 à 24 ans affirmaient détenir une connexion à Internet, un pourcentage diminuant progressivement avec l'âge, limité à 76 % chez les 75 ans et plus.

En ce qui concerne les appareils informatiques détenus, on observe une tendance similaire. Ainsi, 97 % des personnes sondées affirmaient posséder au moins un appareil informatique, soit, de façon non exclusive : 83 % un téléphone intelligent, 57 % une tablette électronique et 83 % un ordinateur. Là aussi, on observe des disparités entre les genres et les groupes d'âge. Ainsi, alors que 98 % des hommes affirmaient détenir au moins un appareil informatique, ce taux se limitait à 96 % chez les femmes. Aussi, 100 % des personnes provenant des groupes les plus jeunes, de 18 à 24 ans et de 25 à 34 ans, affirmaient détenir au moins un appareil informatique, un taux diminuant de façon progressive pour les groupes plus âgés, limité à 86 % chez les 75 ans et plus.

¹⁰¹ Voir le site Internet de Humanis : <https://humanis.qc.ca/faq/>.

¹⁰² Voir le site Internet de Cégep virtuel : <https://cegepvirtuel.ca/foire-aux-questions/>.

¹⁰³ Voir le site Internet de Cégep à distance : <https://cegepadistance.ca/accueil-etudiant/etudier/materiel-technologique-requis/>.

¹⁰⁴ ATN, *Portrait numérique des foyers québécois*, 2021, p. 11.

Tableau 8 – Connexion à Internet et appareils informatiques détenus, par genre et groupe d'âge, 2021

	Total	H	F	18-24 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	65-74 ans	75 ans +
	%									
CONNEXION INTERNET	93	95	92	98	96	97	95	92	89	76
AU MOINS UN APPAREIL	97	98	96	100	100	99	98	97	91	86
Téléphone intelligent	83	82	83	97	93	91	89	78	67	42
Tablette électronique	57	56	58	69	56	59	61	54	51	44
Ordinateur	83	84	81	90	82	84	83	87	76	68

Source : ATN, *Portrait numérique des foyers québécois*, 2021, p. 11 et 13. Données collectées du 8 au 28 octobre 2021.

Eu égard aux conditions d'accès à la formation à distance, ce portrait peut, à première vue, sembler réjouissant. Cependant, plusieurs éléments viennent nuancer, voire assombrir ce portrait : des disparités importantes entre les régions, une tendance à l'adoption du téléphone intelligent et à l'abandon de l'ordinateur, puis d'importantes incapacités rencontrées par plusieurs internautes.

D'abord, bien que le taux de foyers branchés pour l'ensemble des régions soit assez élevé (94 %) ¹⁰⁵, on observe des disparités importantes entre les régions urbaines comme Montréal (96 %), la Capitale-Nationale (95 %) ou la Montérégie (95 %), et des régions plus éloignées comme la Côte-Nord (88 %), Abitibi-Témiscamingue (87 %) ou Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (85 %). De façon paradoxale, si la formation à distance vise entre autres à remédier aux problèmes relatifs à l'espace et aux possibilités de déplacements, son potentiel se trouve amoindri par les conditions d'accès à Internet plus limitées en régions plus éloignées (voir le tableau 8).

Ensuite, bien que 97 % des personnes sondées dans le cadre de l'enquête sur les foyers affirment posséder au moins un appareil informatique, on assiste à une préférence de plus en plus marquée pour le téléphone intelligent ¹⁰⁶, alors que les ordinateurs tendent inversement à être délaissés. Ainsi, pour les 16 régions administratives étudiées par l'ATN, on observe une augmentation très importante du pourcentage des personnes détenant un téléphone intelligent depuis 2016, des augmentations allant de 11 à 35 points de pourcentage.

Si le taux de possession des tablettes électroniques demeure, à quelques exceptions près, relativement stable, le taux de possession des ordinateurs montre des signes de déclin. En effet, 10 des 16 régions étudiées affichent un recul quant à la possession d'ordinateurs, en particulier dans certaines régions éloignées, comme Saguenay-Lac-Saint-Jean (-6 %), Côte-Nord (-6 %), Abitibi-Témiscamingue (-10 %) ou Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (-21 %). Or, dans la mesure où la possession d'un ordinateur est une condition indispensable à la poursuite d'une formation à distance, les reculs quant à son taux de possession dans plusieurs régions compromettent l'accès à ce type de formation.

¹⁰⁵ La période de collecte de données n'est pas la même en ce qui concerne le portrait des foyers québécois et les portraits régionaux, d'où un léger décalage dans les chiffres.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 7.

Enfin, les portraits régionaux établis par l'ATN font également état de difficultés importantes rencontrées par plusieurs personnes lorsqu'elles naviguent sur Internet. En effet, il fut demandé aux personnes sondées si elles vivaient, depuis six mois ou pour encore six mois, avec des incapacités pouvant entraîner des difficultés à naviguer sur Internet. Par « incapacité », on entend : « toute difficulté de nature auditive, visuelle, cognitive, physique ou psychologique ainsi que tout autre problème de santé de longue durée »¹⁰⁷. Or, la proportion de personnes affirmant vivre avec de telles incapacités est très importante, s'élevant à 20 % pour l'ensemble du Québec, et en particulier dans plusieurs régions urbaines comme Montréal (24 %), l'Outaouais (23 %), la Montérégie (23 %) ou l'Estrie (24 %). La catégorie d'« incapacités » est assez générale, si bien qu'il est difficile d'en arriver à des conclusions précises. Est-ce qu'il y a un lien, par exemple, avec le taux d'analphabétisme qui atteint 19 % au Québec ? Dans tous les cas, les taux importants d'incapacités doivent retenir l'attention et mériteraient de faire l'objet d'études plus approfondies, les difficultés à naviguer sur Internet compromettant évidemment la possibilité de suivre des cours en ligne.

Tableau 9 – Connexion à Internet, appareils informatiques détenus et incapacités, par région, 2016 et 2020

	CONNEXION INTERNET	APPAREILS DÉTENUS									INCAPACITÉS
		Tél. intelligents			Tablettes			Ordinateurs			
		2016	2020	Var.	2016	2020	Var.	2016	2020	Var.	
		%									
Montréal	96	62	81	19	53	55	2	81	81	0	24
Capitale-Nationale	95	57	72	15	56	55	-1	84	77	-7	13
Outaouais	95	62	73	11	45	54	9	75	73	-2	23
Lanaudière	95	57	83	26	52	54	2	80	80	0	10
Montérégie	95	61	81	20	57	59	2	84	78	-6	23
Bas-Saint-Laurent	94	48	75	27	44	50	6	77	80	3	18
Saguenay-Lac-StJ	94	52	74	22	51	52	1	78	72	-6	14
Estrie	94	48	79	31	49	50	1	75	78	3	24
Laurentides	94	63	83	20	56	58	2	77	75	-2	13
Centre-du-Québec	94	49	84	35	43	46	3	73	79	6	14
Chaudière-App.	93	58	75	17	48	51	3	73	77	4	14
Laval	93	62	78	16	57	58	1	83	75	-8	18
Mauricie	90	50	77	27	46	46	0	77	73	-4	19
Côte-Nord	88	64	84	20	53	62	9	74	68	-6	13
Abitibi-Témis.	87	49	79	30	52	38	-14	81	71	-10	11
Gaspésie-Îles	85	52	78	26	44	56	12	83	62	-21	13
Ensemble du Qc	94	-	79	-	-	54	-	-	-	-	20

Source : ATN, *Portrait numérique des régions*, 2021, en ligne : <https://transformation-numerique.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/netendances/2021-07-portrait-numerique-des-regions>. Données collectées de février 2020 à janvier 2021.

¹⁰⁷ ATN, *Fiche région 2020 – Ensemble du Québec*, 2021, p. 6.

Dans la foulée des ajustements et des mesures déployées dans le cadre de la pandémie de COVID-19, notons que la ministre de l'Enseignement supérieur, Danielle McCann, a annoncé en août 2020 une bonification de l'aide financière aux études, comprenant une enveloppe récurrente de 10 M\$ visant à offrir une aide supplémentaire pour l'achat de « matériel d'appui à la formation », incluant le matériel informatique¹⁰⁸. Cette bonification permet de faire passer cette aide de 150 \$ à 500 \$ par période de quatre mois d'études. Cela dit, cette aide prend la forme d'un prêt. Elle permet donc de faciliter l'accès à la formation à distance, mais malheureusement par le biais de l'endettement.

3.2.2. Le RISQ

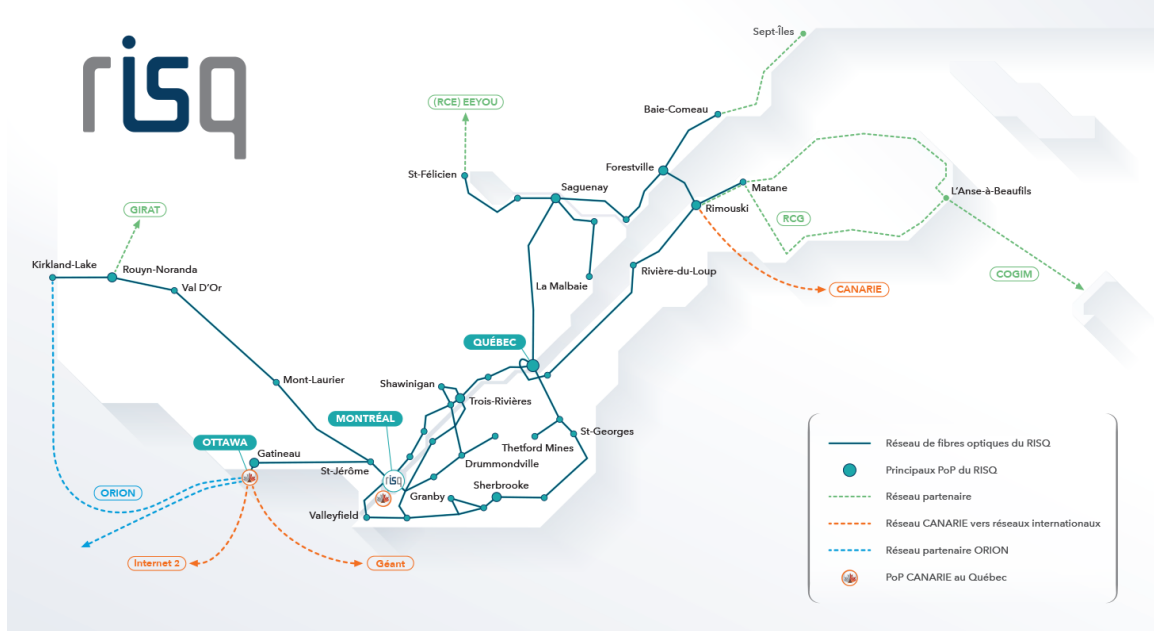
Le Réseau d'informations scientifiques du Québec (RISQ) a constitué le premier service Internet du Québec et demeure aujourd'hui au cœur de son réseau. Sa mission première vise à développer et entretenir un réseau de télécommunication performant et robuste pour l'ensemble de ses membres. Créé en 1989 à l'initiative des principales universités de la province et du Centre de recherche informatique de Montréal (CRIM), ce réseau prit un essor rapide, servant même d'incubateur pour le développement d'entreprises et de réseaux commerciaux.

Au milieu des années 1990, ce réseau se limitait encore aux villes de Montréal, Québec et Sherbrooke. Cependant, alors que les demandes de branchement affluaient d'organismes de différentes régions, il bénéficia en 1995 d'une subvention importante lui permettant de moderniser ses infrastructures et d'étendre son réseau. En 2000, une autre subvention lui permit d'étendre son réseau à la majeure partie du territoire du Québec, ce qui fut suivi en 2002 par le programme Villages branchés qui incita les commissions scolaires à participer à ce réseau¹⁰⁹.

¹⁰⁸ MES, *Prêts et bourses : demande d'aide financière – automne 2022, hiver / été 2023*, Gouvernement du Québec, 2022, p. 14. Voir aussi le communiqué de presse de la Ministre, en ligne : <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/pandemie-de-la-covid-19-la-ministre-mccann-annonce-une-aide-supplementaire-de-375-m-pour-les-etudiantes-et-etudiants-du-postsecondaire>.

¹⁰⁹ Voir le site Internet du RISQ : <https://risq.quebec/fr/30-ans-dexpertise>.

Illustration 1 – Territoire couvert par le RISQ



Source : image tirée du site Internet du RISQ : <https://www.risq.quebec/fr/reseau/utilisation>.

Aujourd’hui, le RISQ s’étend sur une distance de 6 000 km, dont 5 000 km de câbles à fibres optiques. Il s’agit d’un réseau très fiable et très performant qui dessert plus de 1,5 million de personnes et qui relie quelque 150 institutions au Québec, incluant les 48 cégeps¹¹⁰. Par conséquent, les cégeps bénéficient d’une connexion à Internet des plus sécuritaires et performantes, les problèmes de connexion rencontrés dans les établissements renvoyant alors davantage à des problèmes de couverture Wifi. Compte tenu de leur branchement à ce réseau exceptionnel et de la disponibilité d’appareils dans leurs laboratoires informatiques, les cégeps peuvent ainsi contribuer eux-mêmes à remédier aux problèmes relatifs aux conditions d’accès à la formation à distance (nous y reviendrons dans les recommandations).

3.4. Conclusion

Si la formation à distance vise, de façon louable, à rendre l’enseignement supérieur le plus accessible possible, son déploiement pose toutefois, en lui-même, de nouveaux défis. Comme c’est souvent le cas lors de l’apparition et de l’implantation de nouvelles technologies, les technologies numériques sur lesquelles s’appuie la formation à distance créent des effets perturbateurs non seulement dans les pratiques et les méthodes pédagogiques, mais également en ce qui concerne les conditions à l’intérieur desquelles se déploie ce type de formation, et cela aussi bien pour le personnel enseignant que pour la population étudiante.

¹¹⁰ Voir le site Internet du RISQ : <https://risq.quebec/fr/membres-et-partenaires>.

Du côté du corps professoral, la formation à distance et les technologies numériques font planer une double menace sur les tâches liées à l'enseignement, soit leur alourdissement et leur morcellement, et cela sans compter les nouveaux enjeux qu'ils soulèvent en matière de propriété intellectuelle. Du côté des effectifs étudiants, la formation à distance génère de nouvelles contraintes technologiques, soit l'accès à une connexion Internet et à des équipements informatiques suffisamment performants, où l'on observe des disparités importantes en fonction des genres et des groupes d'âge, mais davantage encore en ce qui concerne les régions. Si l'on souhaite que le recours à la formation à distance permette effectivement de favoriser un plus grand accès à l'enseignement supérieur, il devient alors indispensable de tenir compte de ces nouveaux enjeux et d'ajuster les conditions de ce type de formation en conséquence, ce qui semble faire grandement défaut à l'heure actuelle.

CHAPITRE IV

Recommandations

Dans le cadre du bilan effectué au sujet du chantier de réflexion sur le Campus numérique, le gouvernement du Québec identifiait six actions prioritaires : 1) définir la formation à distance ; 2) cartographier l'offre actuelle ; 3) poursuivre les échanges, notamment sur la question du mode de financement ; 4) déterminer les outils et services qui seront offerts ; 5) proposer un plan de travail et des cibles ; 6) mettre en place une instance afin de concrétiser certains changements¹¹¹.

Il faut reconnaître que certaines avancées ont été réalisées. Une définition et une typologie officielles des types de formation à distance ont été élaborées, permettant d'assurer une plus grande cohérence entre les acteurs et d'éviter les malentendus. De même, bien que l'information ne soit pas diffusée publiquement, le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) a déterminé, comme nous l'avons vu au deuxième chapitre, un plan de travail pour la mise en place des différentes composantes du Campus numérique. Cela dit, certains acteurs du milieu nous ont confié avoir l'impression que le projet était sur la glace, alors que d'autres se désolaient que des volets entiers du projet semblaient avoir été abandonnés, notamment en ce qui concerne la coordination nationale de l'offre de formation à distance et la révision de son mode de financement.

Malgré quelques avancées, force est de constater qu'un contexte d'imprécisions et d'incertitudes persiste en matière de formation à distance. Ainsi, il est fort surprenant de constater que le MES n'ait pas encore une idée claire et des informations précises sur ce qu'il en coûte pour développer et offrir des cours à distance par opposition au mode en présentiel, sur les effectifs étudiants qui s'inscrivent à ce type de formation et sur l'offre actuelle du réseau. On ne peut qu'être surpris et consterné par le manque flagrant d'informations fiables en la matière, à plus forte raison si on considère l'importance que le gouvernement accorde à la formation à distance et aux technologies numériques ainsi que la conviction avec laquelle il en fait la promotion dans son Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (PAN).

Ce dernier chapitre comporte un ensemble de recommandations qui visent à remédier aux lacunes observables en matière de formation à distance au niveau collégial au Québec. Ces recommandations résultent des analyses contenues dans ce rapport et s'appuient sur les informations disponibles – aussi limitées soient-elles –, sur la littérature existante, sur les recommandations proposées par d'autres organismes et sur les pratiques intéressantes qui ressortent de l'état des lieux en Colombie-Britannique et en Ontario.

¹¹¹ MEES, *Plan d'action numérique, op. cit.*, p. 20.

4.1. Prioriser les bonnes finalités : l'enseignement et l'accessibilité

Nous avons vu que la formation à distance s'est historiquement développée en tirant parti du développement de nouvelles technologies de communication (poste, radio, télévision, Internet), avec pour objectif principal de favoriser le plus grand accès possible aux études supérieures. Elle visait à remédier aux contraintes liées à l'espace et au temps qui pouvaient empêcher certaines personnes de réaliser leurs projets d'études. Or, ce qui est dépeint comme une « quatrième révolution industrielle » par le gouvernement du Québec, soit le développement de l'économie numérique et des technologies qui s'y rattachent, vient toutefois changer la donne. En effet, cette « révolution » s'accompagne d'un discours à caractère idéologique qui nous incite, de façon paradoxale, à nous adapter à une transformation historique qui est par ailleurs présentée comme étant inéluctable. Ce discours qui pénètre de nombreuses sphères de la vie sociale emprunte ainsi la forme d'une injonction à l'innovation technologique qui n'a pas épargné le secteur de l'enseignement supérieur.

La stratégie gouvernementale contenue dans le PAN en témoigne. En effet, ce plan est traversé par une tension constante : tantôt on affirme que le système d'enseignement supérieur doit constituer un agent névralgique de la transformation et de l'adoption des technologies numériques, tantôt on concède que ces technologies doivent demeurer au service de l'enseignement. Or, les envolées lyriques et emphatiques qui visent à promouvoir l'adoption des technologies numériques tendent à brouiller les repères quant aux finalités qui sont poursuivies. Pire, elles en viennent à opérer une inversion entre les moyens et les fins.

Plutôt que de présenter les technologies numériques comme un moyen au service de la formation à distance et celle-ci comme un moyen au service d'un plus grand accès à l'enseignement supérieur, on tend à poser les technologies numériques comme une fin en soi. Ces dernières sont considérées comme étant bénéfiques en elles-mêmes et la formation à distance comme le meilleur moyen d'en tirer parti et de réaliser des économies, ce qui impliquerait d'adapter le système d'enseignement postsecondaire en conséquence. Il s'agit là, comme nous le disions, d'un discours à caractère idéologique, mais qui entraîne en définitive des effets bien concrets, comme la pression exercée sur le corps professoral pour qu'il adopte de telles technologies, et cela très souvent sans le consulter ou lui offrir les conditions permettant d'en faire un bon usage.

Comme l'ont souligné plusieurs organismes, qu'il s'agisse du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) ou de la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), la formation à distance ne devrait pas avoir pour objectif de réaliser des économies ou de chercher à pallier le sous-financement en enseignement supérieur¹¹². En fait, comme nous l'avons rapporté, même si l'on présuppose des économies d'échelle, il n'a pas été démontré au Québec que les cours à distance permettent effectivement de réaliser des économies, et le gouvernement n'a pas tenté d'éclaircir ce point malgré les invitations du CSE.

¹¹² CSE, *La formation à distance dans les universités québécoises*, op. cit., p. 108 et 126 ; FECQ, *Mémoire sur le projet eCampus*, 2018, p. 10 ; FNEEQ, *L'enseignement à distance*, op. cit., p. 87.

De même, plusieurs de ces organismes et d'autres encore, comme le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES), soutiennent que la formation à distance et les technologies numériques ne doivent pas constituer des objectifs poursuivis comme des fins en soi. La formation à distance doit demeurer un simple moyen parmi d'autres pour accroître l'accessibilité aux études, tandis que les technologies numériques doivent demeurer des outils pédagogiques parmi d'autres qui sont au service de l'enseignement et des apprentissages¹¹³.

En ce sens, il importe dans un premier temps de réaffirmer que la formation à distance constitue une offre complémentaire à la formation en présentiel et que le développement de son offre ne doit pas entrer en concurrence ou se substituer à elle. À cet égard, il nous semble que le mode de fonctionnement des « commandites » établies entre un établissement d'attache et d'accueil a ceci d'intéressant qu'il permet de rendre effective cette primauté. Chez Cégep à distance et Cégep virtuel, par exemple, les personnes déjà inscrites dans un établissement d'attache qui souhaitent s'inscrire auprès d'eux pour un cours à distance doivent d'abord rencontrer l'aide pédagogique individuel (API) afin d'obtenir une autorisation. Cela permet de s'assurer qu'il s'agit bien de la meilleure option et qu'elle est adaptée aux besoins de l'étudiant ou de l'étudiante.

Il importe également, dans un deuxième temps, de réaffirmer que les technologies numériques sont des instruments pédagogiques au service de l'enseignement et des apprentissages, et non l'inverse. Ceux-ci ne peuvent être établis d'emblée et en bloc comme étant bénéfiques. Leur utilité doit être évaluée à la pièce, une technologie à la fois, en tenant compte aussi bien des avantages qu'ils procurent que des inconvénients qu'ils comportent. À cet égard, plutôt que de procéder du haut vers le bas, il est fondamental de procéder du bas vers le haut. Autrement dit, plutôt que d'inciter le personnel enseignant à adopter et s'adapter à un cocktail de nouvelles technologies, il convient de procéder à l'inverse, c'est-à-dire de consulter les principaux intéressés, ceux qui sont en première ligne de l'enseignement et de s'enquérir auprès d'eux de leurs besoins en matière de technologie ou de valider celles qui pourraient leur être utiles. Aussi, il faut s'assurer qu'ils disposent des conditions permettant d'en faire un usage adéquat et optimal, un point sur lequel nous reviendrons plus loin.

Puisque le gouvernement du Québec a lui-même semé la confusion avec les orientations et le discours contenus dans le PAN, il lui appartient de réaffirmer clairement l'ordre de priorité entre l'enseignement, la formation à distance et les technologies numériques, à savoir que l'enseignement est la finalité première du réseau collégial, que la formation à distance constitue l'un des moyens pour en favoriser l'accessibilité et que les technologies numériques constituent l'un des moyens employés comme outils pédagogiques.

¹¹³ CSE, *La formation à distance dans les universités québécoises*, op. cit., p. 108 ; FNEEQ, *L'enseignement à distance*, op. cit., p. 45 ; CAPRES, *Formation à distance en enseignement supérieur*, 2019, disponible en ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/fad>.

Recommandation 1

Que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec réitère clairement que la formation à distance vise à accroître l'accessibilité aux études et que son développement ne doit pas concurrencer la formation en présentiel ou se suppléer à elle, et que cela se traduise dans les orientations et les objectifs poursuivis par ses politiques.

De même, que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec affirme clairement que les technologies numériques développées à des fins pédagogiques sont au service de l'enseignement, et qu'il s'assure que les mesures et politiques mises en place à cet effet prévoient de consulter le personnel enseignant pour bien en connaître les besoins, les préférences et les conditions qui en permettent un usage optimal.

4.2. Coordonner l'offre de formation à distance au niveau national

Si l'on se fie aux différents cas étudiés au deuxième chapitre, on remarque à première vue une belle diversité dans l'offre de formation à distance. Humanis se concentre sur des programmes complets en formation continue, tandis que Cégep virtuel offre des cours à distance à la carte au régulier, essentiellement en formation générale. Enfin, Cégep à distance offre quelques rares programmes, mais principalement des cours à la carte. De même, les types de formation varient. Humanis et Cégep virtuel misent sur les classes virtuelles en synchrone, alors que Cégep à distance mise sur des cours asynchrones et autoportants.

Cela étant dit, depuis le début de la pandémie, plusieurs établissements ont décidé de se lancer et s'investir davantage dans l'offre de formation à distance. Ainsi, en partant de l'offre de formation à distance répertoriée sur le site monretouraucegep.com – limitée à la formation continue –, nous avons vu que la tendance qui se dessine pourrait mener à une situation problématique. En effet, alors que certains programmes sont offerts simultanément par différents établissements, jusqu'à 18 dans le cas de l'AEC en Technique de l'éducation à l'enfance, de plus en plus de programmes sont offerts à partir de la région de Montréal (76/273). Par conséquent, en étant laissée à la seule initiative des établissements, comme c'est le cas à l'heure actuelle, l'expansion de l'offre de formation à distance risque d'entraîner une situation de concurrence malsaine qui a toutes les chances de tourner à l'avantage des cégeps de grandes tailles des régions plus urbaines et au détriment des cégeps de plus petites tailles des régions éloignées. Il s'agit là d'un scénario que souhaitent éviter différents organismes comme la FNEEQ et la FECQ¹¹⁴.

Or, pour éviter un tel scénario, il apparaît incontournable que le réseau collégial se dote, sous la supervision du MES, de modalités assurant un encadrement et une coordination nationale de l'offre de formation à distance, ce qui est loin d'être acquis. Pour cause,

¹¹⁴ FECQ, *Mémoire sur le projet eCampus*, op. cit., p. 10 ; FNEEQ, *L'enseignement à distance*, op. cit., p. 82 et 101.

certaines pourraient soutenir que ces modalités risquent de compromettre ou enfreindre l'autonomie des établissements. De fait, c'est ce souci qui semble être à la base du laxisme actuel, notamment en ce qui concerne le Campus numérique. En effet, ce dernier aurait pu jouer un rôle central de coordination au niveau national quant à l'offre de formation à distance, mais ne constituera en définitive qu'une vitrine centralisant l'information au sujet de cette offre, en renvoyant aux sites Internet respectifs des différents établissements.

Pourtant, comme nous l'avons mentionné au second chapitre, ce genre de modalités d'encadrement et de coordination existe déjà au Québec en ce qui concerne la formation en présentiel. Les établissements souhaitant offrir un nouveau programme doivent en effet obtenir une autorisation du MES, les décisions impliquant des avis d'un ensemble de collaborateurs et la prise en compte d'un ensemble de critères, dont le fait de ne pas empiéter et compromettre la viabilité des programmes offerts par les autres établissements. Or, pourquoi n'en serait-il pas de même en ce qui concerne la formation à distance, d'autant plus que celle-ci fait fi des barrières territoriales ? La mise en place d'une concurrence malsaine ne risque-t-elle pas de s'avérer plus compromettante et dommageable pour les établissements et leur autonomie, en particulier pour les plus petits et situés en régions éloignées ?

Il apparaît essentiel d'éviter un tel scénario déstructurant pour la cohésion du système collégial, et provoquant la dispersion de ses ressources par un développement incontrôlé de programmes dont certains pourraient être offerts, comme c'est déjà le cas en formation continue, par de multiples établissements. À cet égard, l'exemple de OntarioLearn et son système de « revendication de cours » (*course claiming*), relevant de la logique du premier arrivé, premier servi, semble très pertinent pour remédier au gaspillage de ressources en évitant scrupuleusement le dédoublement de l'offre.

En partant des acteurs existants au Québec, il serait également souhaitable d'éviter une trop grande concurrence dans l'offre, mais en maintenant une saine diversité, notamment pour ce qui est du format des cours offerts à distance, entre les cours de type comodal en classes virtuelles ou les cours autoportants. Les deux types devraient pouvoir cohabiter, offrant une diversité de choix permettant de mieux répondre aux besoins de tous et toutes. Aussi, les cours en comodal pourraient être multipliés en fonction de la demande et du nombre de groupes que celle-ci permet de former, tandis que les cours autoportants pourraient être plus limités en diversité.

En ce qui concerne les classes virtuelles pour les cours en comodal, le système mis en place par Cégep virtuel se révèle d'ailleurs fort intéressant, relevant également de la logique du premier arrivé, premier servi. Ce dernier garantit une priorité pour cinq ans à l'établissement et la personne enseignante qui offrent un cours en premier et en ouvrant la possibilité à d'autres établissements en fonction de l'ampleur de la demande. On encourage aussi les établissements moins actifs en leur offrant une priorité pour les nouveaux cours sur les établissements déjà actifs. En étendant prochainement ses activités à l'ensemble du Québec, Cégep virtuel prévoit par ailleurs de favoriser les cégeps de régions plus éloignées, ce qui nous semble très judicieux pour les aider à contrer leurs baisses d'effectifs et à augmenter leur offre de cours en complétant leurs groupes de cette façon.

La mise en place d'un tel système devrait toutefois impliquer une révision du mode de financement des cours à distance. À l'heure actuelle, qu'il s'agisse des cours en comodal de Cégep virtuel ou des cours autoportants de Cégep à distance, l'établissement d'accueil reçoit tout le financement qui est lié au cours. Or, ce sont pourtant les établissements d'attache, où les personnes étudiantes suivent les autres cours en présentiel, qui assument l'essentiel des services administratifs, d'aide et de soutien. Comme cela se fait chez OntarioLearn, il faudrait donc prévoir une forme de répartition des enveloppes de financement liée aux inscriptions aux cours à distance sur la base des responsabilités respectives des établissements d'attache et d'accueil.

Dans tous les cas, afin d'éviter le gaspillage de ressources et la mise en place d'une concurrence malsaine et contre-productive, il apparaît indispensable de doter le réseau collégial de modalités d'encadrement et de coordination de l'offre de formation à distance au niveau national et de revoir le mode de financement des cours offerts à distance.

Recommandation 2

Que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec dote le réseau collégial de modalités d'encadrement et de coordination de l'offre de formation à distance au niveau national pour optimiser la gestion des ressources et éviter une concurrence malsaine et contre-productive.

Que ces modalités permettent d'éviter de trop nombreux dédoublements tout en maintenant une saine diversité, notamment en ce qui concerne le format des cours offerts, par exemple entre les classes virtuelles en comodal ou les cours autoportants. Enfin, que ces modalités permettent d'avantager les cégeps de régions plus éloignées.

Recommandation 3

Que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec révise les modalités de financement des cours à distance offerts en commandite en tenant compte, de manière équitable, des responsabilités respectives des établissements concernés.

4.3. Standardiser les conditions d'enseignement et d'études

Comme nous l'avons vu, la formation à distance et l'utilisation accrue des technologies numériques bouleversent le monde de l'enseignement supérieur. D'un côté, si elles constituent l'occasion de développer de nouvelles méthodes pédagogiques, elles transforment aussi les conditions de travail ainsi que la nature et l'organisation des tâches liées à l'enseignement. De l'autre, si elles permettent un plus grand accès à l'enseignement supérieur en remédiant à certaines contraintes spatiales et temporelles, elles entraînent de nouvelles contraintes technologiques comme l'accès à une connexion Internet à haute vitesse, un ordinateur suffisamment performant, une caméra, un casque d'écoute, etc. Afin de s'assurer que la formation à distance se déploie de façon cohérente

et harmonieuse, il semble indispensable de revoir les conditions d'enseignement et d'études dans le cas de la formation à distance, et cela pour l'ensemble du réseau collégial.

4.3.1. Conditions d'enseignement

En ce qui concerne les conditions d'enseignement, les transformations engendrées par la formation à distance et les technologies numériques font peser, comme nous l'avons vu, deux menaces principales sur les tâches liées à l'enseignement, soit un alourdissement découlant de la maîtrise et de l'utilisation de nouvelles technologies, d'une part, et un morcellement des différentes tâches qui se trouvent confiées à des personnes aux expertises distinctes. Ainsi, comme le suggèrent le CSE à l'égard du milieu universitaire et la FNEEQ à l'égard du réseau des cégeps, il convient de tenir compte de ces bouleversements et d'ajuster les conditions de travail afin que celles-ci demeurent intéressantes et équitables¹¹⁵, en prévoyant un ensemble de nouvelles dispositions qui devraient être intégrées aux conventions collectives.

Ainsi, la charge de travail reconnue pour les cours offerts à distance doit être ajustée en tenant compte de la spécificité des tâches accomplies. On peut ainsi imaginer une modulation de la charge reconnue en fonction du format du cours : synchrone, asynchrone, hybride, comodal ou autoportant. Qu'il s'agisse d'adapter exceptionnellement un cours donné en présentiel au format en ligne ou de participer à titre d'expert au développement du contenu d'un cours autoportant, la charge de travail reconnue devrait être ajustée en conséquence, et cela de façon concertée et standardisée à une échelle nationale.

Les droits d'auteurs devraient également être encadrés de façon similaire. La titularité des droits devrait être ajustée en fonction du format des cours et du rôle joué dans leur développement. Dans le cas des cours développés exclusivement par les personnes enseignantes – synchrone, asynchrone, hybride ou comodal –, ces dernières devraient maintenir la pleine titularité des droits d'auteurs, comme c'est le cas pour les cours en présentiel, et cela pour l'ensemble du matériel développé : notes, graphiques, schémas, illustrations, capsules audiovidéos, etc. Ces personnes sont ensuite libres d'octroyer des licences d'utilisation pour une partie ou l'autre de ce matériel, aux conditions qu'elles jugent satisfaisantes. Dans le cas des cours autoportants, puisque plusieurs personnes participent à l'élaboration du cours, il apparaît plus normal que la titularité revienne à l'établissement qui supervise et coordonne les opérations. Toutefois, les personnes qui développent le contenu devraient pouvoir maintenir un droit d'utilisation – non sur la forme, mais sur le contenu – ainsi qu'un droit de regard pour s'assurer que ce contenu demeure à jour.

Qu'il s'agisse de la reconnaissance de la charge de travail ou des droits d'auteurs, les modifications à apporter passent évidemment par les négociations entre les syndicats et la partie patronale et l'intégration de clauses appropriées au sein des conventions collectives. Pour ce qui est des personnes expertes ou des tuteurs et tutrices chez Cégep à distance,

¹¹⁵ CSE, *La formation à distance dans les universités québécoises*, op. cit., p. 113 ; FNEEQ, *L'enseignement à distance*, op. cit., p. 100.

ce genre de modifications impliquerait toutefois que ces personnes prennent l'initiative de se syndiquer, comme cela s'est fait chez son équivalent universitaire, la TÉLUQ.

Recommandation 4

Que les cégeps s'assurent, à un niveau national et en collaboration avec les syndicats, de respecter l'intégrité du métier qu'est l'enseignement, de reconnaître l'alourdissement des tâches liées à la prestation de cours à distance et d'offrir un soutien technique approprié, et de respecter les droits d'auteurs liés aux œuvres produites par le personnel enseignant. L'ampleur de l'alourdissement des tâches reconnu et de la titularité des droits d'auteur devrait être modulée en fonction du format des cours : synchrone, asynchrone, hybride, comodal ou autoportant.

4.3.2. Conditions d'études

Bien que la formation à distance vise à favoriser l'accessibilité aux études supérieures, elle génère elle-même son lot de contraintes technologiques, et donc de défis d'accessibilité. Or, nous avons vu que si le nombre de foyers québécois connectés à Internet a augmenté de façon importante au cours de la dernière décennie, atteignant 93 %, il n'en demeure pas moins que subsistent certaines tendances préoccupantes quant aux conditions d'accès à la formation à distance : des disparités entre les régions quant à la connexion à Internet, une tendance à l'adoption généralisée du téléphone intelligent au détriment de l'ordinateur et d'importantes incapacités auxquelles sont confrontées plusieurs personnes pour naviguer sur Internet.

Cela dit, nous avons vu également que les établissements collégiaux font partie intégrante du Réseau d'informations scientifiques du Québec (RISQ), qui permet à ses membres de mutualiser leurs ressources pour accéder à un réseau Internet des plus robustes et performants. Les difficultés de connexion ou de fiabilité sur certains campus seraient ainsi moins liées à la puissance du réseau auquel ils sont reliés qu'aux infrastructures internes, notamment en ce qui concerne le Wifi. En remédiant à ces problèmes, les cégeps peuvent eux-mêmes devenir un élément de solution pour surmonter les défis d'accès à la formation à distance. En s'inspirant des 116 centres d'apprentissage en ligne de Contact Nord en Ontario, qui offrent des services d'accompagnement et les équipements nécessaires pour suivre des cours à distance et même effectuer des examens, les cégeps pourraient prévoir des espaces de travail pourvus de l'équipement nécessaire pour que les étudiants et les étudiantes puissent y suivre des cours à distance, comme le suggère la FECQ¹¹⁶.

Cela permettrait de remédier aux contraintes d'accès à la formation à distance, en particulier dans les régions plus éloignées où la connexion à Internet haute vitesse se fait plus rare, tout en incitant les étudiants et étudiantes à se rapprocher d'un collège, de sa communauté, des activités qui s'y déroulent et des services qu'il offre. Pour les personnes étudiantes qui

¹¹⁶ FECQ, *Mémoire sur le projet eCampus*, op. cit., p. 11.

réalisent leurs cours à distance par l'entremise d'une commandite, cela leur permet de maintenir leur lien avec leur établissement d'attache. Cela consoliderait et justifierait d'ailleurs le partage des responsabilités et des enveloppes de financement liées aux inscriptions à des cours à distance entre les établissements d'attache et d'accueil.

Un autre élément permettant de favoriser l'accès aux études supérieures – et pas seulement à la formation à distance – renvoie au développement de ressources éducatives libres (REL). Comme nous l'avons vu pour la Colombie-Britannique, BCcampus a développé une collection comportant 380 manuels libres d'accès en format numérique qui, de 2012 à 2022, a permis à quelque 270 000 étudiants et étudiantes de réaliser des économies de 32 M\$. De même, eCampusOntario a développé 300 ressources qui auraient permis, en trois ans seulement, à 53 500 étudiants et étudiantes d'économiser près de 5,8 M\$¹¹⁷.

Dans ce domaine, le Québec traîne de la patte. L'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (ACRFL) révélait avec son sondage de 2019 que seulement 27 % des établissements répondants du Québec (collèges et universités confondus) utilisaient des manuels de cours en libre accès, contre 54 % à l'échelle du pays¹¹⁸. La mise sur pied récente du site pavillonren.ca qui vise, notamment, à faciliter le partage et l'accès aux REL devrait permettre d'améliorer ce taux. Toutefois, il faudra s'assurer d'offrir un financement adéquat pour le développement de telles ressources, à plus forte raison en considérant la situation linguistique particulière du Québec en Amérique du Nord, nécessitant de développer davantage de contenu local. Aussi, ce financement devrait miser particulièrement sur le développement de manuels au bénéfice de la population étudiante, comme le propose la FECQ¹¹⁹.

Recommandation 5

Que les cégeps prévoient des espaces de travail pourvus de l'ensemble des équipements permettant à la population étudiante d'y suivre des cours à distance, et que cet aspect soit pris en compte dans la révision des modalités de financement des cours à distance dans le cadre du système par commandite entre les établissements d'attache et d'accueil.

Recommandation 6

Que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec augmente le financement et les efforts visant le développement et la diffusion de ressources éducatives libres (REL), en particulier en ce qui concerne les manuels destinés à la population étudiante.

¹¹⁷ Voir, plus haut, la section 2.5.

¹¹⁸ Nicole Johnson (dir.), *Évolution de l'apprentissage en ligne, Rapport du Québec – 2019, op. cit.*, p. 20.

¹¹⁹ FECQ, *Mémoire sur le projet eCampus, op. cit.*, p. 7-8.

4.3.3. Soutien et accompagnement techniques

Dans le cadre du PAN dévoilé par le gouvernement du Québec en 2018, la mesure 31 prévoyait d'accompagner les établissements d'enseignement supérieur pour qu'ils « renforcent et améliorent le soutien technique destiné aux apprenantes et apprenants, ainsi qu'au personnel enseignant, professionnel et de soutien, à l'égard de leur utilisation du numérique en contexte éducatif »¹²⁰. On annonçait ainsi la mise en place éventuelle de « mesures budgétaires » dans le but de couvrir les salaires du personnel de soutien, la formation du personnel enseignant et le développement d'outils numériques.

Quelques années plus tard, en 2020, le rapport du chantier de réflexion sur le Campus numérique ainsi qu'une étude du CSE donnaient à penser qu'un déficit de soutien technique pour la formation à distance persistait, aussi bien du point de vue des associations étudiantes que du corps professoral¹²¹, comme l'ont exprimé la FECQ et la FNEEQ¹²². Or, un soutien technique accessible et de qualité constitue une condition essentielle d'une formation à distance réussie. D'un côté, ce soutien permet d'alléger les tâches du personnel enseignant lorsque des difficultés techniques sont rencontrées. De l'autre, il est indispensable pour que la population étudiante puisse accéder sans difficulté à toutes les informations, le matériel et les exercices nécessaires pour la bonne réalisation de leurs cours.

Dans le but d'améliorer ce soutien, il est possible de s'inspirer de ce qui se fait en Ontario. Comme nous l'avons vu, OntarioLearn met à la disposition des 24 collèges que compte la province et qui en sont membres un portail d'accès aux cours à distance, des plateformes d'apprentissage en ligne ainsi qu'un soutien technique 24 heures par jour, sept jours par semaine. Dans son cas, ces services sont assurés par le biais d'une entreprise privée. Au Québec, nous pourrions de manière similaire chercher à mutualiser de tels services ainsi que l'entretien des infrastructures numériques sous-jacentes, mais cela tout en maintenant ceux-ci sous le giron d'un organisme public ou d'économie sociale, administré de façon concertée par les cégeps.

Que ce soit parce que certains établissements ont déjà individuellement investi dans la mise en place d'infrastructures numériques ou sous prétexte de respecter l'autonomie des établissements, il semble régner une certaine réticence dans le réseau collégial du Québec à miser sur des solutions nationales. Pourtant, les besoins et solutions technologiques sont, en définitive, relativement similaires d'un établissement à l'autre. Aussi, sans que celles-ci soient imposées de façon contraignante, le développement concerté de solutions dont la portée serait nationale constitue le meilleur moyen de mutualiser les ressources et d'éviter le gaspillage. Il serait donc des plus pertinent de renouer avec cette idée abandonnée en ce qui concerne le Campus numérique – réduit à l'état de vitrine – qui consisterait à le doter d'un portail national, non seulement pour s'inscrire aux cours, mais également pour accéder et suivre les cours eux-mêmes, en donnant aussi accès aux logiciels et plateformes d'apprentissage nécessaires pour dispenser les cours.

¹²⁰ MEES, *Plan d'action numérique*, op. cit., p. 63.

¹²¹ MEES, *Rapport du chantier eCampus*, op. cit., p. 18 ; CSE, *Éduquer au numérique*, op. cit., p. 46.

¹²² CSE, *Éduquer au numérique*, op. cit., p. 46 ; FECQ, *Mémoire sur le projet eCampus*, op. cit., p. 7 ; FNEEQ, *L'enseignement à distance*, op. cit., p. 95.

Dans tous les cas, que ce soit par le biais de Campus numérique ou les infrastructures numériques des établissements eux-mêmes, il y aurait avantage à éviter de multiplier les plateformes et logiciels utilisés, ce qui augmente les frais de licences ou de développement de logiciels. D'ailleurs, comme cela fut signalé par la FECQ, on a pu constater les difficultés rencontrées par la population étudiante au cours de la pandémie, alors que le personnel enseignant utilisait très souvent différents logiciels à l'intérieur d'un même établissement. D'un point de vue fonctionnel et financier, il serait plus judicieux de miser sur une offre de solutions technologiques coordonnées et harmonisées pour l'ensemble du réseau des cégeps et développées dans le but de répondre à ses besoins spécifiques. En plus des avantages en matière d'habitudes, de familiarité et de partage d'expériences pour les acteurs de l'ensemble du réseau, cette harmonisation permettrait de réaliser des économies en mutualisant les technologies, mais aussi en rendant possible la mutualisation des services de soutien technique qui pourraient être assurés par un seul organisme pour l'ensemble du réseau.

Dans le cadre du PAN, le MEES prévoyait déjà d'encourager la « collaboration et la mutualisation » en ce qui concerne les progiciels de gestion intégrée (PGI) pour les établissements d'enseignement, permettant de prendre en charge un ensemble de fonctions administratives¹²³. Or, c'est également la voie qui devrait être poursuivie en matière de portails, de plateformes d'apprentissage en ligne et pour une panoplie de logiciels à vocation pédagogique. D'ailleurs, dans le cadre de la Stratégie numérique du Québec, comme le financement des capacités de recherche et de transfert technologique dans le secteur du numérique s'élève à plusieurs centaines de millions de dollars¹²⁴, pourquoi ne pas mobiliser une partie de ces ressources vers le développement de solutions originales et sur mesure pour le réseau des cégeps ? Il s'agirait d'une utilisation on ne peut plus judicieuse de ces capacités de recherche, qu'il s'agisse d'un laboratoire universitaire ou d'un centre collégial de transfert de technologie (CCTT), dont les applications auraient des effets bénéfiques et structurants sur le long terme et à grande échelle.

Le développement de solutions sur mesure permettrait également d'affranchir les cégeps à l'égard des frais de licence qui se rattachent à l'utilisation de logiciels propriétaires, en recourant aux logiciels libres. Comme le remarque l'organisme FACIL, il s'agit là d'une perspective malheureusement absente du PAN¹²⁵. Pour cet organisme, les efforts de mutualisation devraient dépasser la simple volonté d'acheter « à plusieurs » et « en gros ». Dans le cas des logiciels propriétaires, cela permet certes d'accéder à des rabais, mais en maintenant les acteurs collectivement enfermés dans une logique de dépendance à l'égard des entreprises du numérique et des frais de licence qui demeurent souvent prohibitifs. En opposition, le recours aux logiciels libres adaptés à des besoins spécifiques permet de tirer pleinement parti de la mutualisation : « on obtient également tous les avantages de la jouissance des libertés d'utiliser, de copier, de modifier et de republier des

¹²³ MEES, *Plan d'action numérique*, op. cit., p. 54.

¹²⁴ Éric N. Duhaime, *L'économie numérique : portrait et enjeux au Québec*, Rapport de recherche de l'IREC, 2022, p. 40.

¹²⁵ FACIL, *Commentaires sur le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, 2018, disponible en ligne : https://wiki.facil.qc.ca/index.php?title=Commentaires_sur_le_Plan_d%27action_numérique_en_éducation_et_en_enseignement_supérieur&mobileaction=toggle_view_desktop.

versions modifiées de ressources partagées, dans le cadre d'une communauté qui se donne ses propres règles et ses propres objectifs »¹²⁶.

Cet objectif n'a rien d'utopique puisqu'il existe déjà une offre étendue de solutions reposant sur les logiciels libres. Ne serait-ce que dans le réseau des cégeps, un sondage du MES révélait qu'une majorité de cégeps qui emploient une plateforme d'apprentissage en ligne avaient opté pour Moodle (27/40)¹²⁷. Or, il s'agit d'un logiciel libre qui peut être copié, modifié et partagé. Depuis sa première version publiée en 2002, cette plateforme n'a cessé d'évoluer, étant aujourd'hui employée dans 241 pays par 168 000 instances et comptant 340 millions d'utilisateurs¹²⁸. Elle permet non seulement d'organiser le contenu numérique d'un cours – à distance ou en présentiel –, mais comporte également un ensemble d'outils facilitant les interactions, permettant le dépôt des travaux et le retour des corrections, etc. Une multitude de modules qui peuvent être ajoutés au besoin ont également été développés sous la forme de plug-ins, très souvent en logiciels libres. Cette plateforme se révèle donc très flexible.

Il s'agit donc d'une option qui mériterait également d'être explorée pour ce qui est d'autres logiciels facilitant la formation à distance, notamment en ce qui concerne les logiciels de vidéoconférence. Le même sondage révélait qu'un peu plus de la moitié des cégeps qui utilisaient ce type de logiciel (23/45) avaient opté pour Via eLearning – un logiciel propriétaire qui a toutefois l'avantage d'avoir été développé au Québec –, suivi par Adobe Connect (10/45) et Zoom (5/45) – deux logiciels propriétaires –, et d'autres solutions plus marginales (7/45). Or, il serait tout à fait possible de développer, pour les besoins spécifiques des cégeps, un logiciel de vidéoconférence facilitant la prestation de cours en synchrone.

En somme, compte tenu de l'importance de leur usage et des possibilités de déploiement à la grandeur du réseau des cégeps, il y aurait tout avantage à mobiliser les capacités de recherche du Québec dans le secteur du numérique pour la réalisation d'un projet porteur et structurant qui consisterait à développer toute une gamme de logiciels libres à visée pédagogique, adaptés aux besoins spécifiques des cégeps, continuellement mis à jour et accompagnés d'un service mutualisé de soutien technique au niveau national.

Recommandation 7

Que les cégeps qui dispensent de la formation à distance s'assurent d'offrir un soutien technique accessible et de qualité pour le personnel enseignant et la population étudiante. Que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec en assure un financement adéquat avec pour objectif de mutualiser ces services pour l'ensemble du réseau au niveau national.

¹²⁶ *Idem*.

¹²⁷ MEES, *Cahier des charges : sous-chantier interordres*, Groupe de travail sur l'architecture du eCampus, en ligne : <https://chantier-ecampus.sviesolutions.com>.

¹²⁸ <https://stats.moodle.org>.

Recommandation 8

Que le gouvernement du Québec mobilise, au moyen d'appels de projets et d'un financement adéquat, les capacités de recherche dans le secteur du numérique afin de développer, dans le cadre d'une démarche concertée et collaborative avec les cégeps, une gamme de logiciels pour la formation à distance adaptés à leurs besoins, en misant sur la mutualisation et en privilégiant le recours aux logiciels libres. Une collaboration entre des laboratoires de recherche universitaires et des centres collégiaux de transfert de technologies pourrait s'avérer une voie originale et porteuse.

4.4. Mieux documenter l'offre et les enjeux relatifs à la formation à distance

Toute orientation stratégique d'envergure devrait être fondée sur une connaissance approfondie du secteur dans lequel elle souhaite intervenir, et cela d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un secteur aussi névralgique que celui de l'enseignement supérieur, pour lequel l'accentuation d'une offre de formation à distance risque de créer des effets perturbateurs durables pour l'ensemble du réseau. La sagesse commanderait ainsi de modérer l'empressement avec lequel on souhaite mobiliser le système d'enseignement supérieur pour en faire un « un initiateur de la "révolution numérique" »¹²⁹, comme il est suggéré dans le PAN, en supposant d'emblée que les technologies numériques entraîneront des effets bénéfiques et en insistant sur un élargissement de l'offre de formation à distance. Sur une question aussi sensible, on ne peut se passer d'un état des lieux complet qui repose sur des informations et des données probantes, précises et exhaustives.

Dans le *Cahier du participant* préparé par le gouvernement pour le chantier de réflexion sur le Campus numérique, on retrouve certes un portrait d'ensemble de la situation. On apprend ainsi que 30 cégeps ont développé une offre de formation à distance, que 131 programmes et 1 351 cours sont offerts à distance, que des investissements de 34,2 M\$ ont été effectués en biens capitalisables et en dépenses récurrentes, qu'un total de 117,7 ressources (ETC) étaient impliquées à titre de cadres, professionnels ou techniciens, et que cela touchait 17 720 effectifs étudiants pour 35 303 inscriptions-cours, etc.¹³⁰. Or, ce portrait concerne l'année scolaire 2016-2017, et surtout, il précède la pandémie qui a largement changé la donne.

Pour bien saisir les enjeux actuels en formation à distance et mieux informer les décisions à venir, il est essentiel de mettre ce portrait à jour. De plus, en conformité avec la philosophie des « données ouvertes » promue par le gouvernement dans la Stratégie gouvernementale en TI afin de favoriser la « transparence de l'administration publique » et la « participation citoyenne » et réitérée dans le Plan d'action en économie numérique,

¹²⁹ MEES, *Plan d'action numérique*, op. cit., p. 13. Nous soulignons.

¹³⁰ Voir la section 2.1.

les résultats de ce sondage, en microdonnées, devraient être rendus disponibles sur le site Données Québec¹³¹.

À maintes reprises au cours de cette étude, nous avons mentionné notre étonnement, pour ne pas dire notre stupéfaction de constater le manque d'informations et de données fiables et précises sur la formation à distance au niveau collégial. C'est un fait d'autant plus étonnant que le gouvernement lui accorde une haute importance et lui consacre une enveloppe de 58 M\$ dans le cadre du PAN¹³². Cela est vrai pour la diffusion de l'offre de programmes et de cours à distance, les effectifs étudiants et les inscriptions-cours, les coûts qui se rattachent à son déploiement, mais aussi pour les impacts sur les parcours des étudiants et étudiantes.

Premièrement, en ce qui concerne la diffusion de l'offre de programmes à distance au niveau collégial, mis à part le site de la Fédération des cégeps, monretouraucegep.com, limité à la formation continue et qui n'est pas entièrement à jour, il n'existe pas de portrait complet pour ce type de formation. Cette offre est dispersée sur les sites des différents cégeps, affichée de façon plus ou moins précise et complète d'un établissement à l'autre. Au moyen d'une demande d'accès à l'information, nous avons cherché à obtenir du MES la liste des programmes à distance offerts par les différents cégeps, mais en vain. Ou bien le Ministère ne dispose pas de cette information, ou il n'est pas disposé à la partager.

Agissant comme un répertoire de l'offre de formation à distance, le Campus numérique permettra certainement de remédier en partie à la situation, si les informations y sont toutefois maintenues à jour. À partir de ce répertoire, il sera possible de veiller à ce que les programmes offerts ne se recoupent ou ne se chevauchent pas de façon abusive et contre-productive, et cela tout en permettant une saine diversité. Mais la chose n'est pas du tout acquise dans la mesure où ce répertoire se limitera, finalement, à renvoyer les personnes qui le consultent aux sites Internet des cégeps qui offrent les formations en question, abandonnant le rôle de coordination que Campus numérique aurait pu jouer au niveau national.

Deuxièmement, en ce qui concerne les effectifs étudiants et les inscriptions aux cours à distance, il apparaît très surprenant que le MES ne détienne pas d'informations fiables. À notre connaissance, aucune donnée n'est publiquement accessible à ce sujet. Aussi, dans la réponse à une demande d'accès à l'information, le MES nous a répondu qu'il n'avait pas de données sur les effectifs étudiants, mais seulement sur les inscriptions-cours. Cependant, les données contenues dans le tableau qui nous fut transmis apparaissaient très irrégulières, notamment parce que celles de plusieurs établissements ne correspondent pas aux données que nous avons obtenues auprès de ces établissements eux-mêmes, mais aussi par ce que certains établissements – mais pas tous – semblent avoir déclaré les inscriptions de l'année scolaire 2020-2021 comme relevant toutes de la formation à distance, alors qu'il s'agissait plutôt de cours traditionnels transposés en ligne dans le cadre de la pandémie. Or, pour avoir une idée claire des tendances et de

¹³¹ Conseil du trésor, *Stratégie gouvernementale en TI : rénover l'État par les technologies de l'information*, Québec, Gouvernement du Québec, 2015, p. 37-38 ; MEI, *Plan d'action en économie numérique : pour l'excellence numérique des entreprises et des organisations québécoises*, Québec, Gouvernement du Québec, 2016, p. 61.

¹³² Voir la section 1.3.

l'évolution des effectifs et des inscriptions aux cours à distance, il est indispensable de disposer de données fiables. Puisque toutes les inscriptions dans le réseau des cégeps sont obligatoirement enregistrées dans le système Socrate, en précisant d'ailleurs les cas où il s'agit de commandite entre les établissements d'attache et d'accueil, il est très surprenant de constater que le MES n'ait pas déjà produit de documents fiables sur les effectifs étudiants et les inscriptions-cours en ce qui concerne la formation à distance.

Troisièmement, comme nous l'avons rappelé, le CSE a invité deux fois plutôt qu'une le MES à étudier plus en profondeur et à clarifier la question des coûts liés à la formation à distance. Puisque plusieurs acteurs font miroiter des économies d'échelle, il serait intéressant de voir si le développement de cours à distance permet effectivement de réaliser de telles économies. Advenant que les cours à distance permettent effectivement de réaliser des économies, cela ne justifierait pas nécessairement d'en accentuer le recours, cette justification devant prendre en compte les enjeux pédagogiques et d'accessibilité aux études. Cependant, il se pourrait bien que le développement de cours à distance, couplé aux investissements et aux frais récurrents en infrastructures numériques, rende ceux-ci plus onéreux que les cours en présentiel, ce qui nous inviterait à y avoir recours avec parcimonie. Par le biais d'un ensemble de demandes d'accès à l'information auprès de différents cégeps, nous avons cherché à obtenir des informations sur les frais qui se rattachent aux cours à distance. Les réponses, très disparates, ne nous ont pas permis d'établir un portrait fiable et précis. Toutefois, nous avons pu constater que certains établissements ne maintiennent pas d'informations ou d'informations très précises à cet effet. Il nous semble donc essentiel que le MES clarifie cette question en prenant en considération l'ensemble du réseau et qu'il rende les résultats disponibles.

Enfin, peu d'informations et de données existent au sujet de ce qu'il advient des effectifs étudiants qui ont suivi leur formation ou une partie de celle-ci à distance. Or, l'enquête *La Relance au collégial en formation technique* pourrait permettre d'apporter un éclairage sur cette question. Réalisée de façon récurrente tous les deux ans et à très grande échelle, ce sondage constitue un instrument très précieux qui, avec de légères modifications, permettrait d'obtenir des informations assez détaillées sur ce qu'il advient des effectifs étudiants qui ont misé sur la formation à distance. De fait, cette enquête vise à rendre compte de la situation des personnes étudiantes en formation technique environ dix mois après l'obtention de leur diplôme, à savoir si elles sont en emploi, à la recherche d'un emploi, aux études ou inactives. Or, si on demandait aux personnes répondantes, parmi les quelque 70 questions auxquelles elles doivent répondre, de préciser si elles ont suivi une partie de leur formation à distance et, si oui, dans quelle proportion, cela permettrait d'effectuer des comparaisons avec les effectifs étudiants qui ont réalisé leurs études exclusivement en présentiel. Voilà qui permettrait d'obtenir quelques informations précieuses, ventilées par programme, par secteur de formation, par genre et par région, sur ce qu'il advient des effectifs étudiants qui ont opté pour la formation à distance dans leur parcours.

Recommandation 9

Que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec s'assure de maintenir à jour la liste de l'offre de programmes et de cours en formation à distance au niveau collégial pour l'ensemble du réseau ; qu'il s'assure de relever et diffuser les informations quant aux effectifs étudiants et aux inscriptions-cours en formation à distance et qu'il s'assure que les établissements déclarent adéquatement ces informations ; qu'il enquête sur les coûts liés à la formation à distance en termes d'infrastructures, de frais récurrents et de personnel et que les résultats soient rendus publics ; qu'il modifie le questionnaire de l'enquête *La Relance au collégial en formation technique* afin d'y ajouter des questions permettant de préciser si une partie de la formation a été effectuée à distance et dans quelle proportion.

4.5. Conclusion

Avec la suspension des cours en présentiel et leur transposition rapide en ligne dans le contexte de la pandémie, on a rarement autant entendu parler de la formation à distance. Soudainement, des technologies numériques qui étaient utilisées jusque-là de façon assez marginale dans le milieu de l'enseignement furent employées à grande échelle. Alors que, pour plusieurs, cet épisode fut marqué par une adaptation pénible à de nouvelles conditions d'enseignement et d'apprentissage en non-présentiel, pour d'autres, cet épisode démontra plutôt la pertinence de recourir davantage aux technologies numériques et la nécessité d'accentuer l'offre de formation à distance. Pour ces derniers, cet épisode vint en quelque sorte consacrer une orientation qui avait déjà été adoptée dans le sillage de la Stratégie numérique du Québec de 2017, soit la volonté de voir le milieu de l'enseignement supérieur s'engager dans la transition numérique, aussi bien pour contribuer à celle-ci que pour en tirer parti.

À ce sujet, il ne s'agit pas d'être pour ou contre cette « transition numérique », qui semble d'ailleurs bien enclenchée. Il ne s'agit pas de dire oui ou non à tout ce qui se rattache de près ou de loin à cette transition, à toutes les technologies numériques et à toutes leurs utilisations possibles. Il s'agit plutôt de déterminer quel genre de transition numérique nous souhaitons au Québec. En ce sens, il faut éviter, comme on le laisse entendre dans le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur, de mettre le système éducatif au service de cette transition, et plutôt chercher à l'inverse à voir de quelle manière et à quelle condition la seconde peut être intéressante pour le premier. Or, cela implique d'opérer des choix et d'encadrer cette transition.

Ainsi en va-t-il également pour la formation à distance. On ne saurait tout simplement et bêtement souhaiter accentuer son développement sous prétexte que les technologies numériques sur lesquelles elle repose sont bénéfiques, voire incontournables, puisqu'elles se rattacheraient à une transition supposément inéluctable. Cela reviendrait, comme nous l'avons vu, à inverser les moyens et les fins. La formation à distance doit rester un moyen parmi d'autres pour augmenter l'accessibilité aux études supérieures. De même, les technologies numériques doivent demeurer des outils parmi d'autres au service de l'enseignement et des apprentissages. Ainsi, pour que la formation à distance et les technologies numériques sur lesquelles elle repose puissent produire des effets bénéfiques et optimaux sur le long terme, il faut encadrer plus judicieusement son déploiement, comme le suggèrent les recommandations de ce rapport.

D'abord, contre la confusion et l'inversion introduite par le PAN entre les moyens et les fins, il importe de réitérer que la priorité du système collégial est l'enseignement, et que la formation à distance peut certes contribuer à favoriser son accessibilité, mais ne doit pas chercher à remplacer la formation en présentiel. Ensuite, il convient de mieux coordonner l'offre de formation à distance au niveau national dans le but d'assurer une saine diversité en évitant de trop grands dédoublements qui seraient contre-productifs et risqueraient d'entraîner une situation de concurrence malsaine. Il faut par ailleurs s'assurer d'offrir des conditions d'enseignement et d'études qui permettent de tirer pleinement parti de la formation à distance lorsque celle-ci est nécessaire. Enfin, compte tenu de l'importance que lui accorde le gouvernement et des fonds qui lui seront consacrés, il est incontournable de mieux documenter la formation à distance et son évolution en ce qui concerne l'offre de programmes et de cours, les effectifs et les inscriptions-cours, les coûts et les impacts.

Bibliographie

ATN (Académie de la transformation numérique), *Fiche région 2020 – Ensemble du Québec*, 2021.

ATN, *Portrait numérique des foyers québécois*, 2021.

Caillou, Annabelle, « Tir groupé pour une refonte de la loi sur l'accès à l'information », *Le Devoir*, 21 juin 2022.

Caillou, Annabelle, « Victimes des flous de la loi, des citoyens racontent », *Le Devoir*, 21 juin 2022.

CAPRES (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), *Formation à distance en enseignement supérieur*, 2019, disponible en ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/fad>.

CLIFAD (Comité de liaison en formation à distance), *Soixante ans de formation à distance au Québec*, Document en soutien à la participation au Forum québécois de la formation à distance, 2007.

Collège de Rosemont, *Rapport annuel 2020-2021*.

Conseil du trésor, *Stratégie gouvernementale en TI : rénover l'État par les technologies de l'information*, Québec, Gouvernement du Québec, 2015.

COQES (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur), *Rôle du gouvernement dans l'apprentissage numérique : Examen et recommandations pour le ministère des Collèges et Universités de l'Ontario*, 2020.

CSE (Conseil supérieur de l'éducation), *Discours, imaginaires et représentations sociales du numérique en éducation*, Gouvernement du Québec, 2020.

CSE, *Éduquer au numérique : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*, Gouvernement du Québec, 2020.

CSE, *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*, Gouvernement du Québec, 2015.

CSE, *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, Gouvernement du Québec, 1988.

Duhaime, Éric N., « Le nouveau mode de production de la connaissance et la mise en place d'une nouvelle économie au Québec », *Revue Interventions économiques*, n° 67, 2022, en ligne : <http://journals.openedition.org/interventionseconomiques/16120>.

Duhaime, Éric N., *L'économie numérique : portrait et enjeux au Québec*, Rapport de recherche de l'IREC, 2022.

eCampusOntario, *Rapport annuel 2020-2021*.

FACIL (FACIL, pour l'appropriation collective de l'informatique libre), *Commentaires sur le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, 2018, disponible en ligne : https://wiki.facil.qc.ca/index.php?title=Commentaires_sur_le_Plan_d%27action_numérique_e_n_éducation_et_en_enseignement_supérieur&mobileaction=toggle_view_desktop.

Fédération des cégeps, *Stratégie numérique en éducation et en enseignement supérieur. Le réseau collégial, une vision à l'ère du numérique*, Mémoire présenté au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016.

FNEEQ (Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec), *L'enseignement à distance : enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux*, Comité école et société, Rapport présenté au conseil fédéral, mai 2019.

Gerbet, Thomas, Daniel Boily et Davide Gentile, « Pressions et jeux de coulisses pour freiner l'accès à l'information au Québec », Radio-Canada, 10 mai 2022.

Jacquinet-Delaunay, Geneviève, « Entre présence et absence : la FAD comme principe de provocation », *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 2.

Johnson, Nicole (dir.), *Évolution de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne, Rapport du Québec – 2019*.

Couture, Marc, « L'enseignement médiatisé et le droit d'auteur », dans Marc Couture et al., *Propriété intellectuelle et université : entre la libre circulation des idées et la privatisation des savoirs*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010.

MEES (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur), *Régime budgétaire et financier des cégeps : année scolaire 2020-2021*, Gouvernement du Québec, 2020.

MEES, *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, gouvernement du Québec, 2018.

MEES, *Rapport du chantier eCampus : FAD, enseignement supérieur*, Gouvernement du Québec, 2020.

MEES, *Cahier des charges : sous-chantier interordres*, Groupe de travail sur l'architecture du eCampus, en ligne : <https://chantier-ecampus.sviesolutions.com>.

MEI (Ministère de l'économie et de l'innovation), *Plan d'action en économie numérique : pour l'excellence numérique des entreprises et des organisations québécoises*, Québec, Gouvernement du Québec, 2016.

MERST (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie), *Cadre de gestion de l'offre de formation professionnelle et de l'offre de formation collégiale technique*, Gouvernement du Québec, 2013.

MES (Ministère de l'Enseignement supérieur), *Prêts et bourses : demande d'aide financière – automne 2022, hiver / été 2023*, Gouvernement du Québec, 2022.

OntarioLearn, « OntarioLearn: 24 Public Colleges in Ontario Collaborate to Increase Student Access to and Choice of Quality Programs and Courses », 2017, en ligne : <https://teachonline.ca/pockets-innovation/ontariolearn-24-public-colleges-ontario-collaborate-increase-student-access-and-choice-quality>

OntarioLearn, *Rapport annuel 2019-2020*.

St-Onge, Marianne et Marjorie Vidal, *Les principaux enjeux entourant la formation à distance au collégial et en enseignement supérieur : des considérations avant, pendant et après la pandémie*, Note de cadrage de l'IREC, 2021.

ANNEXE I

Rappel des recommandations

Recommandation 1

Que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec réitère clairement que la formation à distance vise à accroître l'accessibilité aux études et que son développement ne doit pas concurrencer la formation en présentiel ou se suppléer à elle, et que cela se traduise dans les orientations et les objectifs poursuivis par ses politiques.

De même, que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec affirme clairement que les technologies numériques développées à des fins pédagogiques sont au service de l'enseignement, et qu'il s'assure que les mesures et politiques mises en place à cet effet prévoient de consulter le personnel enseignant pour bien en connaître les besoins, les préférences et les conditions qui en permettent un usage optimal.

Recommandation 2

Que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec dote le réseau collégial de modalités d'encadrement et de coordination de l'offre de formation à distance au niveau national pour optimiser la gestion des ressources et éviter une concurrence malsaine et contre-productive.

Que ces modalités permettent d'éviter de trop nombreux dédoublements tout en maintenant une saine diversité, notamment en ce qui concerne le format des cours offerts, par exemple entre les classes virtuelles en comodal ou les cours autoportants. Enfin, que ces modalités permettent d'avantager les cégeps de régions plus éloignées.

Recommandation 3

Que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec révise les modalités de financement des cours à distance offerts en commandite en tenant compte, de manière équitable, des responsabilités respectives des établissements concernés.

Recommandation 4

Que les cégeps s'assurent, à un niveau national et en collaboration avec les syndicats, de respecter l'intégrité du métier qu'est l'enseignement, de reconnaître l'alourdissement des tâches liées à la prestation de cours à distance et d'offrir un soutien technique approprié, et de respecter les droits d'auteurs liés aux œuvres produites par le personnel enseignant. L'ampleur de l'alourdissement des tâches reconnu et de la titularité des droits d'auteur devrait être modulée en fonction du format des cours : synchrone, asynchrone, hybride, comodal ou autoportant.

Recommandation 5

Que les cégeps prévoient des espaces de travail pourvus de l'ensemble des équipements permettant à la population étudiante d'y suivre des cours à distance, et que cet aspect soit pris en compte dans la révision des modalités de financement des cours à distance dans le cadre du système par commandite entre les établissements d'attache et d'accueil.

Recommandation 6

Que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec augmente le financement et les efforts visant le développement et la diffusion de ressources éducatives libres (REL), en particulier en ce qui concerne les manuels destinés à la population étudiante.

Recommandation 7

Que les cégeps qui dispensent de la formation à distance s'assurent d'offrir un soutien technique accessible et de qualité pour le personnel enseignant et la population étudiante. Que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec en assure un financement adéquat avec pour objectif de mutualiser ces services pour l'ensemble du réseau au niveau national.

Recommandation 8

Que le gouvernement du Québec mobilise, au moyen d'appels de projets et d'un financement adéquat, les capacités de recherche dans le secteur du numérique afin de développer, dans le cadre d'une démarche concertée et collaborative avec les cégeps, une gamme de logiciels pour la formation à distance adaptés à leurs besoins, en misant sur la mutualisation et en privilégiant le recours aux logiciels libres. Une collaboration entre des laboratoires de recherche universitaires et des centres collégiaux de transfert de technologies pourrait s'avérer une voie originale et porteuse.

Recommandation 9

Que le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec s'assure de maintenir à jour la liste de l'offre de programmes et de cours en formation à distance au niveau collégial pour l'ensemble du réseau ; qu'il s'assure de relever et diffuser les informations quant aux effectifs étudiants et aux inscriptions-cours en formation à distance et qu'il s'assure que les établissements déclarent adéquatement ces informations ; qu'il enquête sur les coûts liés à la formation à distance en termes d'infrastructures, de frais récurrents et de personnel et que les résultats soient rendus publics ; qu'il modifie le questionnaire de l'enquête *La Relance au collégial en formation technique* afin d'y ajouter des questions permettant de préciser si une partie de la formation a été effectuée à distance et dans quelle proportion.