
Passé, présent, avenir

Regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone

Lucie Audet pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)¹

Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada

C.P. 47542

Comptoir postal Plateau Mont-Royal

Montréal (Québec) H2H 2S8

<http://www.refad.ca>, refad@sympatico.ca

RÉSUMÉ. En se fondant sur des témoignages de pionniers et sur la documentation liée aux activités du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) depuis sa création en 1988, l'article fait état de transformations à la fois importantes et positives de la formation à distance canadienne en français et dégage des tendances pour l'avenir.

ABSTRACT. Based on testimonies of pioneers and documents of its French distance education network, REFAD, since its inception in 1988, the article underlines important and positive changes as well as emerging trends of distance learning in French Canada.

MOTS-CLÉS: REFAD, réseau, francophonie, Canada, formation à distance, rétrospective, prospective, technologies éducatives, apprentissage collaboratif, établissement bimodal, conception de cours, encadrement, crédibilité, personnalisation.

KEYWORDS: REFAD, network, French Canada, distance learning,, retrospective, prospective, educational technologies, collaborative learning, dual mode institution, course design, tutoring, credibility, personalization.

1. Cet article a été produit grâce au soutien et à la collaboration du REFAD. Toutefois, l'analyse faite et les conclusions tirées sont celles de l'auteure et ne sauraient être interprétées comme étant le point de vue du Réseau ou de ses membres.

Introduction

À l'aube des années 1990, comme l'indique Geneviève Jacquinet (1993), « le thème de la formation à distance (FAD) est à la mode ». Les réseaux le sont aussi. Le Canada s'est pourvu d'infrastructures de haut niveau, incluant d'importants systèmes téléphoniques, de satellites et de télédistribution. Ces réseaux s'étendent, entrent en concurrence et augmentent leur capacité. Ils cherchent des contenus, notamment éducatifs. Par ailleurs, les francophones du pays se dotent progressivement d'institutions d'enseignement solides, contribuant à la protection et à la promotion de leur culture. Ils voient dans ces infrastructures technologiques et dans la FAD une opportunité de rejoindre leurs clientèles, de relier leurs organisations et d'obtenir ainsi les moyens nécessaires pour mieux aborder les défis du XXI^e siècle.

C'est dans ce contexte que le Réseau francophone d'enseignement postsecondaire à distance du Canada (REPSAD) a été créé en 1988 puisqu'il a été étendu, en 1990, à l'ensemble des paliers de formation, pour devenir le REFAD tel qu'il est aujourd'hui.

Au fil des ans, le REFAD a mis en relation — et souvent en partenariat — plus d'une quarantaine d'établissements distincts. Il a offert plus d'une centaine d'ateliers, tenu des dizaines de tables de discussion, généralement à distance, réuni ses membres lors de colloques à travers le pays et parrainé des recherches substantielles.

Comme l'indique aussi Jacquinet : « les phénomènes de mode demandent toujours à être interrogés ». C'est ce que nous proposons ici : un examen des courants qui ont sous-tendu l'évolution du REFAD et des organisations associées de façon à répondre, au moins partiellement, à des questions comme : qu'est-ce qui a vraiment changé ? Quelles sont les constantes sous-jacentes ? Et en quoi ce passé peut-il nous servir à mieux préparer l'avenir ?

Après un résumé de la méthodologie suivie et une mise en contexte de la formation à distance au sein de la francophonie canadienne, l'article analyse certaines des transformations observées depuis vingt ans, puis se penche sur celles qui sont envisagées pour l'avenir.

Méthodologie

Cet article s'appuie sur les témoignages de pionniers² de la formation à distance canadienne et sur une revue de la vaste documentation liée aux activités du REFAD.

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

Un premier examen des archives du Réseau a servi à établir le cadre de cette recherche, certaines hypothèses et un canevas de réflexion. Ce canevas, sous forme de questions ouvertes, a été soumis à quarante-six personnes, identifiées par les responsables du REFAD comme des témoins privilégiés de l'évolution de la FAD francophone au pays. Vingt-deux de ces experts y ont répondu, verbalement ou par écrit. Le présent article résume certaines des tendances qui se dégagent de l'analyse du matériel recueilli, qui fera l'objet d'un rapport du REFAD en 2012.

Un contexte

Lors du *Colloque national sur l'enseignement à distance* organisé par l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) à la fin de 1986, colloque dont les consensus serviront d'assises à la création du REFAD, un constat s'impose: « Les communautés françaises du Canada sont sous-scolarisées, dispersées, éloignées des centres urbains où il serait possible de concentrer certains services ». La proportion des Canadiens de langue maternelle française diminue. En vingt ans, elle passe de 27% à 24% de la population. Hors Québec, elle tombe, en 1991, sous les 5% (Statistique Canada, 1997). Pour ces communautés, comme le dit Alain Langlois, Directeur général du REFAD, « la FAD, ce n'est pas un luxe, c'est un besoin ».

Des changements sont amorcés. Le caractère bilingue de l'administration du pays est établi en 1969. En 1982, la *Charte canadienne des droits et libertés* reconnaît le droit des minorités linguistiques à l'éducation dans leur langue et à la gestion de leurs écoles. La restructuration et le renforcement de leurs systèmes scolaires s'enclenchent. Des programmes d'aide financière, comme ceux de Patrimoine Canada, sont mis en place pour soutenir leur développement. Les non-francophones se tournent vers l'apprentissage du français. En 1986, leurs classes d'immersion comptent déjà: « environ 200 000 élèves [...] et ils sont plus nombreux que les jeunes francophones dans toutes les provinces sauf au Québec » (ACELF). Partout, à l'aube de ce que l'on appellera bientôt la société du savoir, on cherche à accroître les niveaux de scolarité et à améliorer la formation.



Figure 1. Répartition de la population de langue maternelle française au Canada (Statistique Canada, 2006).

Des développements technologiques majeurs sont en cours. Les gouvernements comme les acteurs industriels investissent massivement, notamment dans des projets de télétexte, de vidéotex et de télévision interactive. Ils associent les établissements d'enseignement à leurs expérimentations.

L'intérêt pour l'enseignement à distance en français s'accroît. Aux institutions pionnières qui y sont actives dès les années 1940, comme l'Office des cours par correspondance du Québec, créé en 1946, se joignent des établissements offrant surtout de la formation présentielle, comme les universités d'Ottawa et de Montréal. La Télé-université (TÉLUQ) s'ajoute au jeune réseau de l'Université du Québec en 1972. D'autres établissements se greffent. Des réseaux naissent. CANAL, maintenant Canal Savoir, une chaîne spécialisée de télé-enseignement par câble, est créé à partir de 1980. Un regroupement bilingue, l'Association canadienne d'éducation à distance (ACÉD/CADE), est fondé en 1983. Un projet de réseau

canadien d'enseignement par voie téléphonique est examiné (ACELF, 1986). Une organisation multinationale, le CIFFAD (Consortium francophone international de formation à distance) se développe en lien avec la préparation du second Sommet de la francophonie à Québec en 1987.

C'est dans ce contexte, qualifié par Pierre Raphaël Pelletier, qui présidera le REFAD durant ses onze premières années, de « momentum de vent nouveau » que naît le Réseau. Il est, dit-il, le résultat de la combinaison de conditions socio-historiques propices et d'individus convaincus, au centre desquels il y avait Pierre Patry (TÉLUQ), Pierre Raphaël Pelletier (Université d'Ottawa) et Jean Watters (Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta).

Des transformations et des constantes

Les constats qui suivent se fondent sur les larges consensus qui émanent des témoignages recueillis, supportés par la documentation. Soulignons toutefois qu'aucune des tendances évoquées ne saurait être unidirectionnelle ou universelle. Chacune inclut d'ailleurs à la fois des éléments de constance et de changement. Comme la réalité de la FAD, son évolution est polymorphe.

La diversification des modèles

Les établissements qui ont participé à la création du REFAD étaient différents à plusieurs égards, cette diversité incluant les modèles et technologies utilisés. Jean Watters énumère, en 1986, les médias alors employés : « la correspondance, l'audiocassette, la vidéocassette, la télévision, la radio, le téléphone, l'ordinateur, le tableau électronique et les satellites ». Les cours imprimés demeurent cependant la pratique la plus courante³. Le modèle dominant est donc un apprentissage individuel, asynchrone et reposant sur l'écrit.

Mais au cœur du développement du REFAD, chez ses initiateurs, il y a l'expérimentation d'un autre modèle, reposant sur l'audioconférence associée à des technologies comme l'audiographie et la télécopie. Il devient possible d'apprendre – et de travailler –, en groupe à distance, en temps réel et en s'appuyant sur d'autres médias que l'écrit. Ces technologies synchrones renouvellent l'intérêt pour la FAD. Leur complexité et leurs coûts incitent à se regrouper en réseaux, mais elles facilitent aussi la participation, notamment par l'utilisation de ponts audio. Celui de l'Université d'Ottawa, qui se veut alors le « pont de la francophonie », demeure d'ailleurs un outil courant des échanges du REFAD.

3. En 1993, 70% de la formation à distance des adultes repose sur l'imprimé (Bernier, 1996).

Entre ces deux modèles bien distincts, les formules se sont multipliées, comme l'illustrent les parcours suivants de l'Université de Saint-Boniface (USB) et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) vers un enseignement bimodal.

À l'USB

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

Ses premiers cours à distance étaient des initiatives personnelles de professeurs. Mais, depuis 1997, l'USB offre des programmes complets à distance. Ils ont débuté par la mise en ligne d'un Certificat de traduction.

Comme l'indique Carolle Roy, les cours du programme sont « autoportés », n'incluant généralement pas d'activités synchrones obligatoires, et d'une durée fixée à 15 semaines. Bien que l'université utilise Moodle comme soutien à l'enseignement, chaque cours qu'elle conçoit est un site Web distinct s'appuyant le plus souvent sur une approche inspirée du socioconstructivisme.

Compte tenu de la taille du bassin francophone desservi, le public visé est surtout externe à la région. L'audioconférence a donc été écartée à cause « des problèmes que pouvait présenter le " temps réel " dans un pays aussi étendu que le Canada, et surtout à l'échelle internationale ». Internet a été préféré aux cours imprimés principalement en raison du domaine : « De nos jours, on ne peut plus être traducteur sans être informatisé » (Aubin et Roy, 2000).

La clientèle de l'École de traduction est maintenant surtout constituée d'étudiants en ligne et son baccalauréat, lancé en septembre 2010, a fait l'objet de « deux fois plus de demandes que ce qui était prévu ».

VERA

À l'UQAT

L'UQAT dessert une région qui correspond « à près des deux tiers du Québec avec environ 2,5% de sa population » (Bilodeau, 1997).

Dans les années 1970, on y fait certaines expérimentations, comme celle du satellite Hermès, en 1976. Mais la FAD se développe surtout dans les années 1990 avec l'audiographie, en s'inspirant de ce que fait l'Université d'Ottawa. Sur deux lignes téléphoniques distinctes, ce modèle permet le partage des données d'un tableau électronique et la communication audio-bidirectionnelle.

Vers 1995, on ajoute un volet asynchrone en rendant disponible l'enregistrement des cours à distance synchrones. Cette façon de faire, où les professeurs sont en classe plutôt qu'en studio, les aide à « rester en mode pédagogue », comme le dit Hélène Bilodeau, et à oublier la caméra. Fin 1999, l'utilisation de la vidéoconférence débute, d'abord par réseau dédié par câble, maintenant par Internet.

Le matériel du cours est le même en présence et à distance. Au besoin, il peut être déposé dans Claroline, l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) de l'université.

La FAD est particulièrement développée en sciences de la santé et de la gestion, pour le perfectionnement professionnel d'adultes visant une formation diplômante. Les modes choisis permettent de leur offrir ce qu'e H. Bilodeau qualifie d'accessibilité géographique et temporelle : d'une part, répondre à un besoin d'éducation dans les petits centres ; d'autre part, mieux rejoindre, entre autres, les travailleurs qui ont des horaires non conventionnels comme les infirmières ou les employés des commerces.

Ces exemples sont indicatifs de la diversité des besoins et des contextes qui mènent à des modèles distincts de FAD. Ils illustrent de plus la variété des cheminements qui y conduisent : les cours par correspondance ne sont plus la seule voie vers la FAD.

Outre cette multiplication des modèles et des parcours, peut-on conclure à une évolution claire des approches en fonction des trois axes précités soit : apprentissage individuel ou collaboratif, communications synchrones ou asynchrones, médias écrits seulement ou plus grande variété ?

Malgré une effective plus grande diversité, des tendances se dessinent. En regard de la collaboration, nous avons fait l'hypothèse d'une progression vers un « apprentissage souvent — et parfois essentiellement — collaboratif ». Les approches collaboratives sont maintenant possibles à distance et en conséquence, devraient être nécessairement plus courantes. Mais même si elles sont prônées par plusieurs théories pédagogiques, elles se butent au désir de flexibilité dans le temps d'une partie des étudiants et sont rarement au cœur même de l'apprentissage. On ne

peut donc conclure à leur généralisation. Toutefois, la FAD n'est clairement plus synonyme d'apprentissage individuel et la croissance des médias sociaux du Web 2.0 ne peut que contribuer à une évolution vers des modèles intégrant davantage l'interaction entre pairs (Audet, 2010).

En ce qui a trait à la dimension temporelle, la FAD demeure essentiellement asynchrone au Canada jusqu'aux années 80. Les décennies suivantes voient l'expérimentation de la formation synchrone, qui reste le modèle privilégié par certains établissements. Mais la popularité subséquente de la formation en ligne semble avoir maintenu la prévalence de l'asynchrone et l'avoir même étendue à une partie des formations présentielles, devenues hybrides. La frontière synchrone/asynchrone s'estompe. Les transactions asynchrones se sont accélérées et peuvent être, au choix des interlocuteurs, quasi instantanées. Par ailleurs, les possibilités de participer en différé à des activités au départ synchrones, notamment en webdiffusion, se sont multipliées. On progresse, semble-t-il, vers une formation qui peut être, au gré des apprenants, au moment de leur choix, en tout temps.

Au niveau des médias, l'écrit a été de plus en plus appuyé par l'audiovisuel, d'abord en direct, puis par des enregistrements sur supports multiples. Il s'agissait toutefois de médias distincts, en parallèle, de cours « pluri-médias », où l'image et le son n'avaient souvent qu'un rôle de soutien. Avec Internet, on évolue lentement vers des formations véritablement multimédias : des médias interreliés et partie intégrante de l'apprentissage. Cependant, dans la plupart des modèles, la prévalence de l'écrit demeure.

L'élargissement des publics

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

Parmi les données qui en témoignent, Statistique Canada (StatCan, 2009) conclut, en ce qui a trait à l'ensemble des adultes canadiens, que « près du quart des participants à un programme d'études suivaient celui-ci à distance ». En 1996, le même organisme (Bernier) indiquait que 7% des adultes participant à de la formation continue avaient utilisé la FAD. Selon les données de Robert Saucier de la SOFAD⁴ (2011), au Québec, les inscriptions compilées ont augmenté globalement de 148% en 15 ans.

Dans certains cas, l'apprentissage en ligne est lié à cet accroissement. Par exemple aux États-Unis, en éducation supérieure, le pourcentage de ceux qui étudient par Internet est passé en cinq ans de 13,6% à 29,3%. En 2009, ils étaient

4. Société de formation à distance des Commissions scolaires du Québec.

près de 5,6 millions à être inscrits à au moins un cours en ligne, une augmentation annuelle de plus de 21% (Audet, 2011⁵).

De façon générale, les publics rajeunissent. En 1999, le Bureau des technologies d'apprentissage indiquait déjà « que l'âge moyen des étudiants inscrits en formation à distance a baissé au cours des dernières années ». En plus de l'attrait d'Internet chez les jeunes, le phénomène paraît lié à une réorientation de la FAD qui refuse maintenant de se limiter au perfectionnement professionnel – à la formation qualifiante – et à l'éducation des adultes, auxquels elle est associée depuis ses débuts, et s'étend à la formation initiale et diplômante. « La formation à distance, si elle a nécessairement sa place en formation continue, ne s'y limite pas », écrit le CLIFAD, qui regroupe les principaux organismes de la FAD québécoise, en 1998. Ce rajeunissement peut aussi être rattaché à l'offre de FAD à la clientèle moins âgée d'établissements devenus bimodaux. Par exemple, « à l'Université de Montréal, comme à l'Université Laval, l'effectif étudiant est majoritairement composé d'étudiantes et d'étudiants inscrits, en même temps, à des cours en présence sur le campus » (MEQ, 2003). La FAD croît aussi au secondaire, où elle est utilisée dans les 13 provinces et territoires. Au Québec, les inscriptions en FAD à ce palier ont augmenté de 382% depuis 1995-96 (Saucier, 2011). Toutefois, malgré ce rajeunissement, la FAD demeure utilisée surtout par les plus de 25 ans (StatCan, 2009).

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

Les domaines couverts se sont aussi élargis. Au départ, celui de l'enseignement est souvent privilégié puisqu'il faut, par exemple, répondre aux besoins créés par le transfert de la gestion des conseils scolaires, la croissance des programmes d'immersion ou les changements de curriculum. La formation linguistique est naturellement aussi – dans le cadre d'un réseau fondé sur la francophonie – prioritaire. Le cours *Du français sans fautes*, produit d'abord par le ministère de l'Éducation du Québec puis par la SOFAD, et dont le REFAD a soutenu la diffusion pancanadienne, compte en 1990-91 près de 94 000 inscrits (CLIFAD, 1998). Un cours comme *La Francisation en ligne*, diffusé par le Cégep@distance depuis 2008, forme pour sa part des milliers de candidats à l'immigration.

Dans le passé, comme l'indique le CLIFAD (1998), certains croyaient la FAD « incapable de faire partager des valeurs, de faire intégrer des attitudes, de développer des habiletés pratiques ». Les sciences humaines comme les programmes scientifiques et techniques se développent toutefois sous son égide. Ils se multiplient

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

en santé, particulièrement grâce au soutien du Consortium national de formation en santé (CNFS). La FAD est aussi un lieu privilégié d'initiation aux technologies par les technologies. Des séries éducatives télévisées comme *Octo-Puce* et *Octo-Giciels* sont très suivies dans les années 1980. Plusieurs programmes, à l'instar de celui de Webmestre, offert conjointement par le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB), la Cité collégiale et l'USB, sont ensuite créés.

Il semble donc que le public rejoint a évolué d'une clientèle d'adultes qui ne pouvaient se rendre sur place vers une clientèle plus diverse ne souhaitant pas, pour une large part, se déplacer ou le faire au moment choisi par une institution. De formations alors essentiellement « palliatives ou complémentaires » (Denys Lamontagne), la FAD progresse vers une option d'apprentissage parmi d'autres.

Du techno-enthousiasme à la technopédagogie

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

En ce qui a trait au techno-enthousiasme, la préoccupation n'est pas nouvelle. Jean Watters faisait la mise en garde suivante, il y a 25 ans: « trop souvent, en formation à distance, nous nous laissons aveugler par la technologie à notre disposition et les décisions sont prises en fonction de cette technologie. Conséquemment, l'apprenant est souvent, inconsciemment peut-être, relégué au deuxième plan » (ACELF, 1986). À l'époque, ce techno-enthousiasme touchait les institutions comme leurs formateurs. Les premières ont beaucoup investi dans le développement de leurs propres équipements et applications propriétaires, les seconds dans l'apprentissage des divers logiciels et langages, comme dans les débats à leur sujet.

Depuis, les établissements se tournent davantage vers les applications commerciales et les développements coopératifs de logiciels libres. Les technologies demeurent chronophages, comme le dit aussi Karsenti, mais leur apprentissage l'est moins. Enfin, en ce qui a trait aux débats technologiques – devrait-on parler plutôt de « guerres de clochers » ? –, ils semblent atténués. Selon Alain Langlois, la FAD a acquis une certaine maturité. Ses artisans ont compris, à tout le moins au niveau du discours, que ce qui compte « c'est que ça fonctionne » et que « le contenu est plus important que le contenant ». Michel Richer, qui a coanimé plus de vingt Tables d'échanges du Réseau depuis 2002, s'exprime en des termes semblables : « l'époque du « tout nouveau tout beau, ça nous le prend », semble révolue. Et c'est tant mieux! », « il y a émergence de ce que j'appellerais une toute nouvelle maturité dans le regard porté sur les TIC et sur leur utilité à des fins d'enseignement-apprentissage ».

L'importance de l'encadrement

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

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

Les formes d'encadrement ont beaucoup évolué. En 1986, on indiquait que: « ce n'est que depuis une dizaine d'années que des institutions ont commencé à offrir le tutorat par téléphone » (ACELF). Puis le courrier électronique a considérablement modifié les pratiques. On peut maintenant mettre en place des approches d'encadrement où la distance transactionnelle est fortement réduite, où « le sentiment d'isolement s'efface et n'est plus, dans un tel contexte, une bien grande préoccupation » (M. Richer).

Le rôle de tuteur en FAD, dans les organisations où la fonction est distincte de celle de l'enseignant/concepteur, a donc aussi changé. De simple correcteur, il est devenu conseiller, motivateur et souvent, dans les modèles collaboratifs, animateur de groupes.

L'augmentation des activités du REFAD portant sur des sujets reliés témoigne clairement de cette évolution. Les ateliers les abordant sont passés de moins de 10% du total dans les années 90 à près de 30% depuis les années 2000 et deux colloques importants ont été tenus sur le thème de l'encadrement, en 2009 et en 2010.

Le rôle central de la conception pédagogique

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

C'est particulièrement le cas dans les établissements présentiels se tournant vers la FAD où souvent, comme l'écrit Claire Mainguy, Présidente du Réseau de 2001 à 2009 : « les professeurs qui pensent à développer un cours à distance ne connaissent pas la formule. Ils sont les maîtres du cours magistral et veulent reproduire par écrit la formule utilisée en classe, ils veulent tout dire aux étudiants. Et surtout ils croient que ce sera vite fait, deux ou trois mois pour revoir leurs notes de cours et le cours sera prêt pour la diffusion ».

On a donc progressivement donné à ces enseignants, habitués à développer leurs cours de façon isolée, davantage de soutien pédagogique. Markovitz (1988) écrivait qu'à la fin des années 1960, les seuls employés dédiés à la FAD étaient souvent des « correspondance secretaries ». On assiste depuis à une professionnalisation du personnel. Au sein des équipes multidisciplinaires formées, le concepteur assume

couramment un rôle central qui semble plus largement accepté par les experts de contenu.

Par ailleurs, comme l'écrit le chercheur Jean Loisier : « la nécessité de planifier les activités en FAD a amené peu à peu les concepteurs à approfondir leurs connaissances des facteurs psychologiques et des processus cognitifs qui interviennent » et à mettre en place des stratégies de plus en plus fines. « La façon de concevoir les cours est plus structurée », indique Martine Chomienne du Cégep@distance. Des méthodes d'ingénierie pédagogique propres à la FAD sont développées.

La FAD comme discipline

Le matériel examiné peut aussi contribuer au débat sur la FAD comme discipline, traité par Coldeway (1989).

La FAD est, d'une part, devenue un domaine d'études bien défini. Dans la foulée de projets comme le cours *La formation à distance maintenant*, diffusé dès 1989, puis de *Introduction à la formation à distance* dans les années 90, soutenus par le REFAD, des programmes complets de formation à distance sur le sujet ont été développés par la TÉLUQ.

La FAD est aussi devenue un vaste champ de recherche. La *Webographie de la FAD* que le Réseau compile contient plus de 1 300 liens, et ce uniquement sur la FAD francophone. Des publications spécialisées sont nées, comme *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à distance* (1986) et *DistanceS* (1996). Des regroupements de chercheurs se sont constitués.

Si les programmes d'études aident à créer une communauté autour de la FAD, d'autres lieux d'échange sont nécessaires au soutien et au perfectionnement des professionnels en exercice. Le REFAD multiplie les activités en ce sens et devient, *de facto*, une communauté de pratique.

Par ailleurs, l'accessibilité de la FAD, un élément central de sa définition, s'est considérablement accrue. L'offre s'est étendue et l'accessibilité aux moyens de diffusion n'est plus, dans un pays comme le Canada, une contrainte incontournable. Plus de 95% des foyers canadiens ont accès à des services sur large bande mobiles, terrestres et satellitaires⁶, « les points d'accès se multiplient », entre autres dans les bibliothèques publiques (M. Richer). Les équipements nécessaires sont largement disponibles et les compétences requises se généralisent.

6. CRTC, *Rapport de surveillance du CRTC sur les communications*, 2010.

Les préjugés : un changement ?

En 1968, selon l'ouvrage de Mackenzie *et al.*⁷, le milieu académique considérait majoritairement la correspondance comme une méthode d'instruction inférieure. Vingt ans plus tard, Markovitz, qui le cite, fait un constat semblable, mais parle d'amélioration.

Plusieurs contributeurs évoquent encore de tels préjugés. Il y a pourtant eu de multiples analyses comparant formation à distance et en présence au cours des dernières décennies. Par exemple, l'équipe de Bernard (2004) a inventorié plus de 800 publications. Ils en ont analysé 232 et concluent que, pour les trois dimensions examinées (résultats, attitudes, persistance), les différences sont faibles et les résultats très variables. D'autres se sont penchés sur l'évaluation à distance et les risques de malhonnêteté qui y sont associés – ce que certains qualifient de « talon d'Achille » de la FAD – avec des résultats comparables (Audet, 2011).

Cependant, certains interviewés font état de progrès importants. C'est particulièrement le cas de Carolle Roy (« le climat est très, très différent »), de Claire Mainguy (« les perceptions ont vraiment changé ») et d'Hélène Bilodeau, qui a réalisé sa propre étude comparative et pour qui « la FAD a acquis une crédibilité sociale qu'elle n'avait pas auparavant ». Toutes trois viennent d'établissements bimodaux ; l'expérience de la FAD semble donc contribuer à une modification des perceptions.

Des constantes : des constats

Si les changements survenus sont nombreux, les interviewés identifient aussi plusieurs constantes. Ils y incluent des freins organisationnels : les contraintes réglementaires et syndicales, l'immobilisme des institutions, l'attitude défensive d'un segment du corps professoral, les défis du financement ou l'impact des restructurations, ce mouvement cyclique de centralisation et de décentralisation que relève Raymond Guy.

Ils traitent aussi de ses catalyseurs, principalement des facteurs humains comme l'enthousiasme communicatif des pionniers de la FAD ou les qualités de ces formateurs qui font que, comme l'écrit Tony Bates : « un bon enseignement peut surmonter un mauvais choix de technologie, mais la technologie ne sauvera jamais un mauvais enseignement »⁸.

⁷ MacKenzie, O., Christensen, E.L., Rigby, P.H., *Correspondence Instruction in the United States*, McGraw-Hill, 1968.

⁸ Traduction de la signature de son site *e-learning and distance education resources*.

Évolution ou révolution ?

Quelle est la portée de ces constats ? Sont-ils indicatifs de la « vraie révolution en éducation » qu'évoquait Sir John Daniels (2008) ? Ou une simple évolution, même substantielle, de la FAD ?

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

À l'intérieur de cette évolution, les changements technologiques sont l'élément révolutionnaire le plus cité. Ils ont « permis d'abolir la distance, l'isolement de l'apprenant devant son matériel »; ils permettent l'utilisation d'autres stratégies pédagogiques et d'encadrement et améliorent ainsi beaucoup l'apprentissage à distance (C. Mainguy).

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

Un regard vers l'avenir

On l'aura compris, pour les experts interrogés, la révolution reste essentiellement à venir. Mais de quoi sera-t-elle faite ?

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

L'apprenant au cœur de l'apprentissage

En 1986, Jean Watters soulignait le besoin d'un « système qui prend d'abord et avant tout en considération les attentes et les besoins des apprenants ». Cet objectif demeure : il faut que « l'étudiant soit véritablement le centre de l'apprentissage », comme le disent Alain Langlois et plusieurs autres contributeurs.

Quels seront les besoins et attentes de l'étudiant des prochaines décennies ? Celui-ci sera-t-il très différent de l'élève d'aujourd'hui ?

Pour certains, dont Pierre Patry et Jean Watters, l'apprenant a changé. « On est à l'époque de l'instantané », dit Jean Watters. L'étudiant s'attend à « un accès

immédiat à l'information ». Son attention est brève. Il est multitâche. Les pressions de cette nouvelle génération obligeront les enseignants et leurs établissements à se transformer, à changer tant leurs standards technologiques – pour favoriser notamment l'apprentissage mobile – que leurs pratiques éducatives et communicationnelles.

Ce possible effet générationnel ne fait pas l'unanimité. Certains, comme Salaün (Vaufrey, 2011), considèrent que ces caractéristiques relèvent davantage du mythe. Un large consensus s'établit toutefois autour de changements sociaux plus globaux, incluant « des raisons logistiques (disponibilités individuelles) et professionnelles (développement de compétences en lien direct avec la carrière) » (J. Loisier) entraînant des demandes accrues de flexibilité et de personnalisation des cours. Elles feraient en sorte que l'« enseignement individualisé va se développer, même en présentiel », comme le croit Robert Meilleur, premier Directeur du Centre collégial de formation à distance (CCFD), devenu le Cégep@distance.

Si l'évolution vers des environnements d'apprentissage plus personnalisés qu'entrevoit aussi Bettina Brockerhoff-Macdonald de l'Université Laurentienne semble acceptée, la forme qu'ils prendront et la place de l'interaction et de la collaboration dans de tels environnements restent à déterminer. S'agira-t-il de formations complètement individualisées ou plutôt, comme le croit Bernard Morin de l'Université de Montréal, un univers d'étudiants plus autonomes qui « étudieront à leur rythme, sans contrainte d'horaire ni d'espace », mais « tout en étant en constante communication avec leurs pairs, d'ici ou d'ailleurs » ?

Seront-ils réunis dans des cours beaucoup plus modulaires et plus brefs qu'ils assembleront à leur gré? Ou les modèles seront-ils très variables, en fonction de la ligne de force ou de tension qui va de la FAD individualisée à l'apprentissage collaboratif et aux réseaux sociaux, comme le pense Hélène Bilodeau ?

Au sein de tels parcours, les évaluations diagnostiques et formatives automatisées seront probablement courantes et les activités d'apprentissage évaluées plus proches des contextes authentiques, s'appuyant entre autres sur des simulations et des mondes virtuels. L'évaluation serait alors au cœur de la conception des formations plutôt qu'en marge des contenus (Audet, 2011).

L'enseignant-accompagnateur

Placer l'apprenant au centre de l'apprentissage, cela signifie aussi en déloger l'enseignant. Le rôle de celui-ci, expert de contenu et principal responsable de la transmission du « Savoir », est donc appelé à se transformer. Pour plusieurs auteurs, dans un contexte d'accès immédiat à de multiples sources de connaissances, sa fonction évolue de la création de ressources vers l'accompagnement d'apprenants.

Cela vaut à distance, mais « la formation en présentiel doit changer aussi » (H. Lalande). S'achemine-t-on vers la disparition du modèle magistral ou transmissif ? Ou sera-t-il seulement un modèle parmi d'autres (Downes, 2000) ?

Des institutions multimodales

Déjà, en 1988, Markovitz évoquait une atténuation des distinctions présence/distance.

La multiplication des établissements bimodaux en est une manifestation. Certaines institutions dites traditionnelles occupent maintenant une place significative en FAD. Par exemple, l'Université Laval, la 1^{ère} université francophone fondée en Amérique, comptait en 2009-2010 pour 43% des inscriptions universitaires québécoises en FAD compilées par Saucier (2011).

On évolue donc vers l'intégration de la distance dans le campus (H. Bilodeau). Bernard Morin évoque l'horizon 2050 : la FAD « aura été à ce point intégrée dans les pratiques que nous ne ferons plus de distinction, comme nous le faisons encore aujourd'hui, entre formation à distance, en ligne, en salle, hybride, synchrone ou asynchrone ». À ces options, peut-être faudra-t-il ajouter la formation désinstitutionnalisée que Jean Loisier envisage aussi, où les établissements ne viendraient que valider les apprentissages réalisés dans des cursus élaborés par l'étudiant.

Toutefois, il y a vingt ans, l'atténuation à laquelle on faisait référence était plutôt celle que constatait Griffon (1990) à savoir qu'avec la multiplication des modèles synchrones « l'éducation à distance tend à se rapprocher de plus en plus de l'enseignement traditionnel ». La tendance semble s'être inversée.

Mais même si elle ne demeurerait plus un mode distinct, la FAD aura « façonné les pratiques que nous connaissons en éducation », entraînant les institutions dans la voie du changement (B. Morin).

L'obsolescence et les ressources

Certains évoquent aussi l'obsolescence accélérée des technologies et des contenus et les défis que cela représente, notamment en ce qui a trait aux modèles industriels de production des formations et aux délais d'élaboration et de mise à jour qu'ils entraînent. Ajoutée aux pressions pour une personnalisation de l'apprentissage et à des contextes où souvent, pour emprunter l'expression de Robert Saucier, « la seule permanence dans le financement est sa fragilité », elle appelle à la créativité des artisans du domaine pour trouver des modes de conception adaptés aux diverses attentes.

Conclusion

L'évolution de la FAD depuis vingt ans, du moins à la lumière de l'expérience de la francophonie canadienne, est clairement importante et positive. On peut même penser qu'au même titre qu'il y a eu, à la fin du 19^e siècle, une « convergence historique entre l'offre éducative par la technologie et une demande éducative ressentie dans le public qui assiste en grand nombre aux cours pour les adultes et aux conférences populaires » (Saucier, 2008), nous avons pris part, depuis la seconde moitié du XX^e siècle, à une seconde convergence historique en FAD, combinant les outils de la société de l'information et les besoins de l'économie du savoir.

La FAD s'est avérée un mode particulièrement approprié pour desservir des communautés minoritaires. « L'éducation en français a fait des avancées importantes grâce à la FAD » écrit Raymond Guy, qui a été le premier Président du Réseau Canadien pour l'Innovation en Éducation (RCIÉ), qui a succédé à l'ACÉD. Elle y a démocratisé l'accès à l'apprentissage à tous les paliers et l'exemple de son développement pourrait paver la route à d'autres minorités.

Quant aux perspectives d'avenir et aux prédictions qui s'y rapportent, l'examen des éléments prospectifs des documents d'archives est instructif. Les grandes tendances sur lesquelles il y avait consensus semblent se concrétiser, mais les changements sont généralement beaucoup plus lents que prévu, – Marshall McLuhan n'écrivait-il pas, il y a près de cinquante ans⁹ : « Nous entrons dans un nouvel âge de l'éducation, programmé pour la découverte plutôt que pour l'instruction » – et les constats mettent du temps à être intégrés dans la pratique.

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

Mes remerciements aux personnes qui ont témoigné dans le cadre de cette recherche, soit : Gratien Allaire, Hélène Bilodeau, Bettina Brockerhoff-Macdonald, Martine Chomiene, Denis Gilbert, Pierre-Julien Guay, Raymond Guy, Hubert Lalande, Denys Lamontagne, Alain Langlois, Céline Lebel, Jean Loisier, Claire Mainguy, Robert Meilleur, Bernard Morin, Pierre Patry, Pierre Raphaël Pelletier, Michel Richer, Carolle Roy, Robert Saucier, Christine Vaufrey et Jean Watters.

Carroll-Ann Keating, actuelle Présidente du REFAD, Louise Patoine et Chantal Lainey ont aussi contribué à cette réflexion.

9. Dans *Pour comprendre les médias*, 1965.

Bibliographie

- ACELF, « Actes du colloque national sur l'enseignement postsecondaire à distance pour les francophones du Canada », *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, vol. XIV, n° 2, décembre 1986.
- Aubin M.C., Roy C., « Les cours à distance au Collège universitaire de Saint-Boniface », *Tables d'échanges du REFAD*, 16 février 2000, http://www.refad.ca/old_refad/cusb.htm.
- Audet L., *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*, REFAD, 2011, http://www.refad.ca/nouveau/evaluation_2011.html.
- Audet, L., *Wikis, blogues et Web 2.0. Opportunités et impacts pour la formation à distance*, REFAD, 2010, http://www.refad.ca/nouveau/Wikis_blogues_et_Web_2_0.html.
- Bernard R.M., Lou Y., Abrami P., Borokhovski E., Wade A., Wozney L., Wallet P.A., Fiset M., Huang B., « How does distance education compare to classroom instruction ? A meta-analysis of the empirical literature », *Review of Educational Research*, vol. 78, n° 3, automne 2004.
- Bernier R., « La formation à distance : au-delà des cours par correspondance », *Statistique Canada, Tendances sociales canadiennes*, n° 40, printemps 1996.
- Bilodeau H., « Vidéocassettes et tableau électronique : un compromis technologique pour accroître l'accessibilité », *International Council for Distance Education*, Penn State University, 1997.
- Bureau des technologies d'apprentissage, *L'apprentissage ouvert et la formation à distance au Canada*. Asia-Pacific Economic Cooperation Education Forum Project, 1999, http://www.hrsdc.gc.ca/fra/pip/daa/bta/Acquisition_de_competences/BTARecherche/CAD_EAPEC.pdf.
- CLIFAD, *La formation à distance en formation continue. Donner à l'adulte, la maîtrise de sa formation*, 1998, www.clifad.qc.ca/pdf/Clifad_memoire_1998.pdf.
- CLIFAD, *Soixante ans de formation à distance au Québec*, Forum québécois de la formation à distance, 14 et 15 novembre 2007, http://www.clifad.qc.ca/pdf/60_ans_fd.pdf.
- Coldeway D.O., « Distance Education as a Discipline, A Debate », *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à distance*, vol. 4, n° 1, 1989, <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/358/249>.
- Daniels J., « La Formation à Distance au début du 21ième siècle: Évolution ou Révolution ? », *Journée de la FAD*, Université de Montréal, 28 mars 2008, <http://www.col.org/resources/speeches/2008presentations/Pages/2008-03-28.aspx>.
- Downes S., *The Future of Online Learning*, Contact Nord, 2008, http://intranet.contactnorth.ca/en/data/files/download/Publications/The_Future_of_Online_Learning.pdf.
- Griffon N., « Understanding Distance Education: A Framework for the Future. D.R. Garrison, 1989 », *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à distance*, vol. 5, n° 1, 1990, <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/378/268>.

- Jacquinet G., « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance », *Revue française de pédagogie*, vol. 102, 1993, http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF102_6.pdf.
- Karsenti T., « Intégration des TIC dans les universités du Québec : succès, échecs, bilan et perspectives d'avenir », *Colloque 10 ans de TIC à l'Université*, CREPUQ, 2008.
- Markovitz H., « The Next Twenty Years in American Independent Study », *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à distance*, vol. 3, n° 1, 1988, <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/539/725>.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), *Rapport du Groupe intersectoriel de travail sur la formation à distance*, 2003, http://www.sofad.qc.ca/pierre/rapport_groupe_inter.doc.
- Saucier R., « Nouvelles technologies et formation à distance: un océan de paradoxes », *150 ans de formation à distance. D'où venons-nous ? Où allons-nous ?* Colloque du GIREFAD, 6 mai 2008.
- Saucier R., *Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996*, CLIFAD, 2011, www.clifad.qc.ca/pdf/portrait_inscriptions_fd.pdf.
- Statistique Canada, « Recensement de 1996 : langue maternelle, langue parlée à la maison et connaissance des langues », *Le Quotidien*, 2 décembre 1997, <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/971202/dq971202-fra.htm>.
- Statistique Canada, « L'enseignement à distance: Réduire les obstacles », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 5, n° 1, 1998, <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-003-x/81-003-x1998001-fra.pdf>.
- Statistique Canada, *Participation à des études et à de la formation*, 2009, <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/2009079/participation-fra.htm>.
- Statistique Canada, *Population de langue maternelle française, Canada, provinces, territoires et Canada moins le Québec, 1996 à 2006*, 2009, <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/table/A5-fra.cfm>.
- Vaufrey C., *Les Meilleures Pratiques De L'éducation 2.0. 10 années d'utilisation des TIC en éducation*, Laboratoire d'Informatique de Grenoble, Étude présentée lors des Rencontres d'Autrans, 2011, <http://www.liglab.fr/IMG/pdf/meilleures-pratiques-Autrans2011.pdf>.