

**FÉDÉRATION ÉTUDIANTE
COLLÉGIALE DU QUÉBEC**

LA FORMATION DANS SON SALON : ENTRE BESOINS ET CONTRAINTES

Recherche sur l'éducation collégiale à distance

**60^e Congrès ordinaire
18, 19 et 20 mars 2011
Cégep de Trois-Rivières**

Fédération étudiante collégiale du Québec

Recherche, analyse et rédaction :

Julien Boucher, chercheur

Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)

La Fédération étudiante collégiale du Québec est un organisme qui regroupe 55 000 étudiantes et étudiants, des secteurs collégiaux pré-universitaire et technique, dans plus d'une douzaine de régions du Québec. Fondée en 1990, la FECQ étudie, promeut, protège, développe et défend les intérêts, les droits et les préoccupations des étudiantes et étudiants des collèges du Québec, en tant qu'étudiantes et étudiants tout comme en tant que citoyennes et citoyens. L'accessibilité universelle de tous les paliers de l'éducation dans un enseignement de qualité constitue la principale base de revendication de la FECQ : tous devraient avoir accès aux études post-secondaires, peu importe leur condition socio-économique ou celle de leurs parents. De plus, la FECQ s'est donné comme mission première la cause sociale des jeunes Québécoises et Québécois.

La voix des étudiantes et étudiants québécois au niveau national

La FECQ, à travers toutes ses actions se veut l'organisme porteur du message des jeunes Québécoises et Québécois. Autant dans ses activités militantes que politiques, elle livre l'opinion des étudiantes et étudiants de niveau collégial. Présente aux différentes tables sectorielles et nationales du Ministère de l'Éducation, elle est la mieux située pour faire entendre son message, en créant des partenariats utiles tant aux étudiantes et étudiants qu'aux instances du ministère et du gouvernement.

La FECQ entretient des relations avec les partis politiques, autant provinciaux que fédéraux, sans être partisane pour autant. Elle se fait un devoir de communiquer à tous les intentions des politiciens pour que les étudiants effectuent des choix éclairés quand vient le temps de choisir les gestionnaires qui s'occuperont du développement des institutions québécoises.

Fédération étudiante collégiale du Québec

2003, rue Saint-Hubert

Montréal (Québec) H2L 3Z6

Téléphone : 514 396-3320

Télécopieur : 514 396-3329

Site Internet : www.fecq.org

Courriel : fecq@fecq.org

Table des matières

Mot de l'auteur.....	5
Sommaire.....	6
Introduction.....	8
Chapitre 1 : Historique de la formation à distance.....	9
Les premiers balbutiements.....	9
Le virage audiovisuel.....	9
La création du CCFD.....	10
Ce qui se fait ailleurs.....	11
Chapitre 2 : Portrait de la formation à distance.....	13
Le Cégep@distance.....	13
Mode de fonctionnement.....	13
Avec commandite versus sans commandite.....	13
Un modèle asynchrone.....	14
La problématique des tuteurs.....	15
Programmes et cours offerts.....	17
Taux de réussite.....	21
Qualité de l'enseignement.....	24
Statistiques sur l'effectif étudiant.....	25
Expression des besoins.....	29
Financement du Cégep@distance.....	30
Axes de développement	31
Le Groupe Collegia.....	32
Structure du consortium.....	32
Activités de formation.....	33
Chapitre 3 : Une solution à l'isolement géographique.....	37
Les effectifs baissent dramatiquement.....	37
L'expérience gaspésienne.....	38
L'approche par partenariat.....	39
Constats.....	40
La nécessité des partenariats.....	42
Projet Cégeps en réseau.....	42
Constats.....	43
Chapitre 4 : La formation continue à distance.....	46
Les étudiants adultes en formation à distance.....	46
Pourquoi y en a-t-il si peu?	47
Formation générale.....	48
Taux de réussite.....	48

Alphabétisation.....	49
Ce qui se fait ailleurs.....	49
Ce qui se fait ici.....	50
Conclusion.....	52
Synthèse des recommandations.....	53
Bibliographie.....	55
Annexe I – Questions envoyées au Cégep@distance.....	57
Annexe II – Questionnaire à l'intention d'étudiants.....	59
Annexe III – Schéma d'entrevue pour le Groupe Collegia.....	62

Mot de l'auteur

Lorsque je parle, en introduction et en conclusion, du mandat que s'est donné la FECQ d'explorer des pans moins traditionnels de la formation collégiale, je le dis fièrement. Cette recherche fait partie du trio de recherches produites précisément dans ce but, les deux autres étant celles sur la formation continue et celle sur la reconnaissance des acquis et compétences. Je ressens un sentiment du travail accompli puisque, en tant que coordonnateur à la recherche puis chercheur, j'ai été auteur de ces trois recherches.

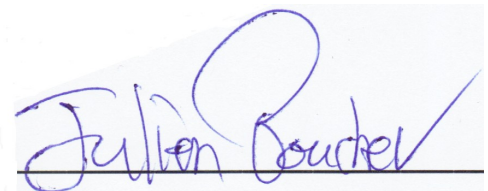
La FECQ possède une solide tradition de recherche. Pour la Fédération, il ne s'agit pas exclusivement de souligner ce qui ne cadre pas avec sa vision, mais également de documenter des inconforts et surtout d'apporter des solutions. Cette recherche-ci s'inscrit dans cette continuité de pragmatisme et de maturité. La Fédération a vingt ans et les incarne bien.

La formation collégiale à distance est très peu connue au Québec. Le Cégep@distance accueille pourtant à lui seul près de 20 000 étudiants chaque année. Le mode de formation à distance est également sous-estimé et sous-utilisé. Alors que le taux de scolarisation au Québec demeure plus faible qu'ailleurs au Canada et que nous vivons une problématique profonde de décrochage scolaire, il est surprenant que notre gouvernement envisage d'acheter des tableaux électroniques pour mettre dans les salles de cours plutôt que promouvoir l'éducation à distance.

Il serait raisonnablement possible de réintégrer à distance dans le système d'éducation des adultes qui ne le réintégreraient jamais autrement. Dans une société du savoir, il faut utiliser tous les moyens possibles afin de hausser le niveau de scolarisation et de compétence de nos travailleurs. La seule façon possible, souvent, c'est en respectant leurs horaires chargés et autres contraintes. La formation à distance est la seule pouvant satisfaire à ces critères.

La présente recherche identifie des problématiques à la formation à distance telle qu'elle s'est développée tout en y apportant des correctifs palpables et réalistes. La FECQ souligne également des initiatives récentes qui donnent espoir en un développement collaboratif, utile et inventif de la formation à distance.

L'éducation doit être une priorité nationale. La FECQ a identifié, depuis sa création, une panoplie de mesures pour mettre l'éducation de l'avant à cet égard. La FECQ est capable de compromis et ne s'oppose sans réserve que très rarement. Cette recherche fait preuve de cette même ouverture et de ce même pragmatisme. La FECQ apporte des solutions en toute maturité politique, en défrichant souvent des aspects de l'éducation collégiale que peu ont explorés sérieusement. C'est le cas ici encore une fois.

A handwritten signature in blue ink that reads "Julien Bouckel". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

Rechercheur de la FECQ

Sommaire

La formation à distance a une histoire plus ancienne que l'on pourrait le croire, avec l'instauration de cours par correspondance dans les années 1840 en Angleterre. Au Québec, il a fallu attendre en 1946 pour voir la première forme concertée de formation par correspondance. C'est ensuite en 1991 que le Centre collégial de formation à distance (CCFD) a été créé. Le CCFD deviendra plus tard le Cégep@distance.

Analyse du Cégep@distance

Dans son analyse du modèle établi par le Cégep@distance, la FECQ a ciblé la disponibilité des tuteurs comme première problématique. Les tuteurs ne sont disponibles que deux heures par semaine par téléphone. Les disponibilités consenties sont parfois farfelues – on nous a rapporté un cas de disponibilité entre 6 h et 7 h le vendredi matin – ou tout simplement insuffisantes pour la charge de 250 élèves que peut avoir un tuteur. Au total, ce sont 40,3 % des étudiants interrogés par le MELS qui se sont dits insatisfaits ou n'ont pas voulu se dire satisfaits sur le nombre d'heures de disponibilité des tuteurs alors 44,4 % qui ont eu la même opinion sur la variété des plages de disponibilité.

Un second problème soulevé dans la présente recherche est le nombre de cours offerts au Cégep@distance. Entre 2005 et 2010, le nombre de cours offerts a chuté de 646 à 226, incluant une baisse de 135 à 91 cours par Internet. Cette baisse dramatique n'a pas été expliquée par le Cégep@distance, qui a refusé de répondre à nos questions. Nous expliquons cette chute de la diversité de l'offre de formation par la clause 12 du protocole de gestion du Cégep@distance, qui stipule un objectif d'autofinancement croissant des activités de formation. On aurait ainsi voulu couper dans les cours moins rentables. Cette est menaçante pour l'accessibilité de l'offre de formation collégiale.

Que cela soit ou non la raison de la rationalisation du nombre de cours offerts, cette diminution radicale de l'offre de formation ne peut être vue d'un bon œil, surtout que le programme *Sciences de la nature* est très peu développé au Cégep@distance. Cet établissement n'offre en fait que cinq programmes complets à distance : les DEC *Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion* et les AEC *Comptabilité*, *Techniques d'éducation à l'enfance* et *Assurances de dommages des particuliers*.

Les taux de réussite au Cégep@distance sont bas, mais cela peut s'expliquer par une difficulté de contrôler la persévérance scolaire dans le cadre de l'éducation à distance. Le taux de réussite des cours de *Français* est toutefois particulièrement alarmant, se situant à 48,1 %. Il s'agit du pire de tous les taux de réussite, étant de beaucoup inférieur à la moyenne de 58,3 %.

Depuis une dizaine d'années, le nombre d'étudiants adultes, aussi catégorisés de « sans commandite », a diminué. La valeur relative de ses étudiants au Cégep@distance est passée de 54 % à 38 % entre 1999 et 2007. Cette situation reflète une difficulté de plus en plus importante à rejoindre les adultes qui sont résolument hors du système d'éducation et pour qui la formation à distance constitue de loin la meilleure réponse à leurs besoins. Il s'agit d'une situation que devra corriger le Cégep@distance.

Une solution à la dévitalisation des cégeps en région

La formation à distance, comme l'ont démontré le projet *Cégeps en réseau* et le Groupe Collegia, peut constituer un outil formidable pour contrer les problèmes de dévitalisation des cégeps en région. Ce problème est réel : d'ici 2019, la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine devrait perdre 42,61 % de ses étudiants collégiaux alors que la chute est estimée à 34,53 % pour le Saguenay-Lac-Saint-Jean. Il est possible de résorber en partie cette tendance lourde prévue par le MELS en agissant avec collégialité.

Le projet *Cégeps en réseau* a tout particulièrement démontré qu'unir deux petites cohortes d'un programme ayant des difficultés communes de recrutement dans deux cégeps pouvait permettre aux cégeps en difficulté de pallier à leur déficience de financement gouvernemental. Ces expérimentations réussies doivent maintenant tracer le chemin pour une culture de collaboration entre cégeps en difficulté. Il est d'ailleurs du ressort du MELS de financer et de sensibiliser à ces partenariats.

Un tel mode d'enseignement à distance s'opère virtuellement en présence d'un enseignant (synchrone) plutôt qu'au rythme de l'apprenant sans cours à heure fixe (asynchrone) comme le fait le Cégep@distance. Ce mode synchrone, qui ressemble à l'enseignement régulier dans un cégep, demande toutefois l'utilisation de méthodes pédagogiques et d'outils technologiques diversifiés afin de permettre le travail d'équipe et l'interaction entre élèves malgré la barrière virtuelle.

Pour la Fédération, la dévitalisation des régions et de leurs institutions d'enseignement est suffisamment grave pour justifier des investissements immédiats dans l'établissement de partenariats entre cégeps pour soutenir leurs offres de formation conjointes. Il s'agit ici du volet prioritaire de cette recherche. Les enseignants s'engageant dans ce type de formation à distance devraient d'ailleurs se faire reconnaître une plus grande charge de travail, puisqu'il doivent apprendre à maîtriser les outils technologiques et le mode de formation en soi.

Un outil pour l'alphabétisation

Au Québec il persiste, en 2010, 49 % de la population âgée entre 16 et 65 qui a des difficultés de lecture. Parmi ceux-ci, un tiers (16 %) est composé d'analphabètes et les deux autres tiers (33 %) d'analphabètes fonctionnels. C'est dans une proportion de 32 % que les analphabètes occupent un emploi contre 65 % pour les analphabètes fonctionnels. Selon les estimations de l'experte citée par la FECQ, entre 27 % et 30 % des travailleurs auraient besoin d'une formation de base en français. La formation à distance est un des modes de formation les mieux placés pour répondre à ce besoin.

La formation à distance est probablement la meilleure façon de rejoindre ces analphabètes, que ce soit à cause de la difficulté intellectuelle qu'entraîne une réintégration du système d'éducation traditionnel ou puisque ce système est trop peu flexible. La FECQ suggère donc que le MELS initie un projet d'alphabétisation avec une série de partenaires expérimentés afin de dispenser de l'alphabétisation à distance. Cette formation devra se concrétiser sous plusieurs formes variées, de manière à rejoindre le plus d'analphabètes possible.

Introduction

La Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) s'est lancée depuis deux ans dans un large processus de recherche sur les aspects non orthodoxes du système d'éducation collégial. Après la recherche sur la formation continue et celle sur la reconnaissance des acquis et compétences (RAC), voici le troisième et dernier volet de cette démarche de recherche.

L'éducation collégiale à distance possède des racines plus profondes qu'on pourrait le croire et nous tenterons de résumer le chemin fait jusqu'à maintenant. Aujourd'hui, c'est le Cégep@distance qui dispense une grande majorité de la formation à distance. Il serait donc difficile de vouloir évaluer son état et réfléchir sur les perspectives de la formation à distance au Québec sans faire un examen complet du modèle du Cégep@distance. C'est ce que nous ferons, tout en analysant aussi un modèle bien différent, autant contextuellement que concrètement. Il s'agit du modèle du groupe Collegia, bien installé en Gaspésie dans un contexte de dévitalisation régionale.

Ensuite, et c'est là un aspect central du discours de la Fédération depuis maintes années, la formation à distance sera observée du point de vue de la dévitalisation des régions au profit des grands centres et des défis économiques auxquels ces régions font face. Le projet *Cégeps en réseau*, toujours dans une perspective de régions éloignées, sera scruté.

Finalement, il sera important également d'observer comment l'outil de la formation à distance pourra donner un coup de barre aux efforts de formation continue. À première vue, l'outil semble tout désigné pour pallier à la rigidité de l'approche éducative traditionnelle et nous tenterons d'observer comment la formation à distance pourra être mise à profit.

Le réseau collégial, en régions comme ailleurs, fait face à de nombreux défis auxquels la Fédération tente de répondre. Que ce soit en matière d'accessibilité financière aux études, principal cheval de bataille, en matière de régions en baisse d'effectifs ou de tout autre enjeu touchant de près ou de loin les étudiants collégiaux, la FECQ répond à l'appel par sa tradition de recherche.

Chapitre 1 : Historique de la formation à distance

Les premiers balbutiements

La première démonstration organisée de formation à distance semble avoir été observée en 1840 en Angleterre. Un établissement de formation met alors à profit la généralisation des services de postes anglais qui s'étendait à l'ensemble de l'Empire britannique. Isaac Pithman, considéré comme le pionnier de la formation à distance, lance alors un cours de sténographie à distance. Le matériel pédagogique est transmis par la poste et les échanges entre professeurs et étudiants se font de la même façon. Alors que les écoles trop peu nombreuses ne répondent plus à la demande créée par l'industrialisation, des établissements de formation à correspondance font leur apparition un peu partout en Europe et en Amérique du Nord.

C'est en 1946 que le gouvernement du Québec crée l'Office des cours par correspondance. L'Office a le double mandat de rédiger les manuels qui s'avèrent nécessaires à l'enseignement et de tenter d'étendre la portée des écoles professionnelles avec l'outil des cours par correspondance. Avant 1946 cependant, des initiatives de formation à distance avaient déjà eu lieu. En 1941, Radio-Canada a créé une série d'émissions éducatives en lien avec un large éventail de savoirs, que ce soit les sciences humaines, les sciences pures ou les arts et les lettres.

C'est ainsi que *Radio-Collège* est né. Avec la large portée de Radio-Canada, l'émission rejoint plus de 500 villes et villages.¹ La radiodiffusion était à l'époque un moyen privilégié utilisé par la formation à distance au Québec, mais également un peu partout dans le monde. La CBC de son côté a lancé, dans les années 30, le *Farm Radio*, destiné à l'instruction des agriculteurs.

L'Office des cours par correspondance étend son mandat au-delà de la formation professionnelle en 1972 en offrant également des cours de formation générale. En 1983, l'offre de formation de l'Office est étendue au réseau collégial et c'est le Centre collégial de formation à distance (CCFD) qui reprendra par la suite le flambeau. Nous y reviendrons.

Le virage audiovisuel

C'est à la suite du rapport Parent sur la démocratisation de l'accès à l'éducation, au début des années 1960, que l'engouement pour la formation à distance s'est manifesté au Québec. Le projet de télévision communautaire TEVEC en sera la sacralisation entre 1967 et 1969. Ce projet pilote novateur a été une initiative au Saguenay-Lac-Saint-Jean qui a permis de rejoindre environ 35 000 adultes en deux ans.² Le projet utilisait la télévision pour dispenser des cours à saveur socioéconomique et culturelle.

Au niveau universitaire, l'Université de Montréal a lancé, en 1961, des cours télévisés en collaboration avec Radio-Canada notamment. Les cours dispensés proviennent de la Faculté des arts, de la Faculté de lettres et de la Faculté des sciences. Certaines donnent droit à des crédits universitaires et les autres à une attestation d'études. Plus tard, dans les années 80, l'Université de Montréal a même lancé le Canal

1 CLIFAD. *Soixante ans de formation à distance au Québec*, CLIFAD, Montréal, novembre 2007, p.6

2 *Ibid*, p.8

de Télé-Savoir, maintenant connu à des fins différentes sous le nom de Canal Savoir.

Le milieu universitaire a en fait été celui où l'écllosion a été la plus marquée en terme de formation à distance. En 1969, la *Open University* est fondée en Grande-Bretagne. Son succès est monstre et son offre de formation est très diversifiée. Elle devient, avec le temps, la plus importante université de Grande-Bretagne et accueille encore aujourd'hui près de 200 000 étudiants à distance par année.³ La *Open University* est devenue un modèle mondial de formation à distance et a été imitée un peu partout.

Le mouvement popularisé par la *Open University* a fait des petits un peu partout, incluant au Canada. Au Québec, il a fallu attendre en 1972 pour que la Télé-Université du Québec (TÉLUQ) soit créée. Le but premier de la TÉLUQ est de faciliter l'accès aux études universitaires pour les populations des régions éloignées ainsi que pour les personnes avec des difficultés d'apprentissage ou les personnes handicapées.

Durant les années 1980, le ministère de l'Éducation comportait une Direction des cours par correspondance. Cette direction reprenait le même double mandat précédemment exercé par l'Office des cours par correspondance, soit la production de matériel et la dispersion de l'offre de formation. En 1988, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) recommande de décentraliser le processus et ainsi de confier aux réseaux d'enseignement eux-mêmes la responsabilité de la formation à distance et de son développement.

La création du CCFD

C'est ainsi qu'en 1991, le ministère de l'Éducation confie au collège de Rosemont la gestion et le développement du tout nouveau Centre collégial de formation à distance (CCFD). Cet organisme changera de nom en 2002 pour devenir ce que nous connaissons aujourd'hui comme le Cégep@distance. À l'époque, ce n'est pas un hasard si l'on a confié le développement de l'organisme au collège de Rosemont : il était l'établissement de loin le plus avancé en formation à distance. Sa situation est un peu comme celle du collège Marie-Victorin en terme de reconnaissance des acquis et compétences (RAC) et a ainsi lui aussi été mandaté par le gouvernement du Québec pour propulser l'offre de formation.

Déjà à ce moment, le collège de Rosemont donnait des cours par correspondance depuis 1974. En 1990- 1991, soit l'année de la création du CCFD, le collège de Rosemont offrait 17 cours à distance en partenariat avec 16 autres cégeps pour un total de 2 000 inscriptions-cours par année.⁴ Une inscription-cours est une inscription à un cours par un étudiant. Chaque inscription à un cours différent par le même étudiant représentera une inscription-cours différente.

Le collège de Rosemont gère donc le CCFD sur base d'un protocole d'entente entre le collège et le ministère de l'Éducation. En ce qui concerne la mission du CCFD, le Comité de liaison interordre en formation à distance (CLIFAD) en donne un énoncé clair et précis :

« Sa mission est de rendre accessible, par la voie de la formation à distance, une formation de niveau collégial de qualité, de concevoir et développer le matériel requis pour

³ Ibid, p.9

⁴ Ibid, p.12

l'enseignement, l'encadrement et l'évaluation, de réaliser des projets expérimentaux permettant l'intégration des technologies de l'information et des communications dans ses activités et de favoriser le partenariat avec les collèges, notamment en faisant appel aux enseignantes et aux enseignants du réseau pour le développement des cours et le tutorat. »⁵

Nous aurons l'occasion de discuter amplement du Cégep@distance dans le prochain chapitre ainsi que d'explorer et commenter le modèle de formation maintenant en vigueur.

Ce qui se fait ailleurs

La Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) a analysé ce qui se faisait ailleurs en terme d'enseignement à distance. Bien entendu, cette comparaison comporte la lacune principale qu'elle se base sur l'enseignement de niveau secondaire. Toutefois, puisque le Québec est le seul État ayant créé une structure comme celle des cégeps, aucune base de comparaison n'est possible. Qui plus est, des initiatives intéressantes mises de l'avant au secondaire ne sont pas vides de sens au niveau des méthodes et de l'approche pour le collégial au Québec.

La SOFAD aborde d'entrée de jeu la problématique de groupes trop peu nombreux dans des écoles en décroissance de fréquentation, elles-mêmes situées dans des régions en dévitalisation. Car, si le collégial s'en est sauvé jusqu'à maintenant, le milieu de l'enseignement secondaire a vu se multiplier les fermetures d'écoles trop peu fréquentées en régions. La SOFAD croit qu'il faut transformer ce problème en opportunité de dynamiser les milieux concernés. C'est par l'enseignement synchrone que l'organisme suggère de procéder.

Il importe ici de prendre un instant pour distinguer la formation synchrone de la formation asynchrone, car ces termes seront abondamment utilisés dans la présente recherche. La formation synchrone est celle se déroulant en direct, c'est-à-dire que les étudiants sont tous virtuellement présents en même temps pour assister à un cours à distance. La formation asynchrone, elle, favorise la progression complètement libre de l'étudiant. Ainsi, aucun cours n'est donné et l'étudiant progresse à l'aide de matériel pédagogique lui ayant été acheminé. Les deux modèles seront discutés plus en profondeur tout au long de la recherche.

Le premier exemple donné par la SOFAD est celui de Terre-Neuve, où la population y est historiquement répartie dans des petites localités un peu partout sur le grand territoire de la province. Pour combler la baisse de fréquentation de ses écoles, Terre-Neuve a tenté de créer un harmonieux mélange entre formation synchrone et formation asynchrone par une mise en commun des ressources matérielles, professionnelles et humaines.⁶ Subsidiairement, tout cela a aussi pour effet de développer une culture de l'apprentissage tout au long de la vie.

La SOFAD procède ensuite à une réflexion qui ne concerne pas le réseau collégial, mais qui est très intéressante sur le fond. La loi québécoise permet certes aux parents de pratiquer l'éducation à domicile avec leurs enfants sous certaines conditions, mais l'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans empêche aux élèves de s'inscrire à la formation à distance avant cet âge. D'abord, cette interdiction nuit-elle au développement d'un réflexe d'apprentissage tout au long de la vie? Car il est permis de croire que si

⁵ Ibid, p.13

⁶ GROUPE DE TRAVAIL DE LA SOFAD. *La formation à distance au secteur des jeunes. Ce qui se fait ailleurs, la problématique québécoise et une proposition*, SOFAD, Montréal, novembre 2005, p.6

certains de ces jeunes élèves étaient initiés aussi tôt à la formation à distance, leur autonomie et leur prise de conscience sur la versatilité de la formation en seraient accrues. Qui sait si bon nombre de décrocheurs connaissant cette formule ne finiraient pas d'eux-mêmes leurs études via la formation à distance plus tard?

Ensuite, pourquoi leur interdire l'accès à cette formation dont la qualité est contrôlée tandis qu'on permet aux parents de délivrer l'équivalent de l'enseignement que les écoles dispensent? La SOFAD aborde cette question sous plusieurs angles. L'organisme met d'abord de l'avant que le retrait de cette interdiction représenterait à la fois un avantage et une attache avec le système d'éducation québécois pour les enfants qui accompagnent leurs parents lors d'un séjour à l'étranger, qui peut durer quelques mois ou plusieurs années. Vient ensuite la situation des enfants malades ou blessés qui doivent rester à la maison pour une durée de temps à même de nuire à leurs études.

Tout cela mérite plus ample réflexion, mais il n'est malheureusement pas du ressort de cette recherche d'enfoncer davantage le clou.

La SOFAD met aussi de l'avant un pan fascinant de la formation à distance sur lequel cette recherche se penchera davantage au quatrième chapitre : l'alphabétisation. Autant pour les analphabètes que pour les immigrants en processus de francisation, la formation à distance peut représenter un outil incroyable, ne serait que par le recours au multimédia. On peut associer des mots à des prononciations sonores enregistrées et à des images. L'interactivité que procure la formation à distance pourrait également permettre à l'individu de faire et refaire les exercices qui l'embêtent.

Bref, autant au niveau secondaire ici comme ailleurs, on retrouve les mêmes problématiques et les mêmes défis dans le développement de la formation à distance. Souvent, ces défis à relever prennent la forme de jeunes ou de moins jeunes à rejoindre qui n'ont tout simplement pas le temps d'intégrer le réseau d'éducation traditionnel. Avec l'éducation à distance, on peut les rejoindre autrement et mieux.

Chapitre 2 : Portrait de la formation à distance

Le Cégep@distance

Le Cégep@distance a un long historique de formation à distance. Son ancêtre, le CCFD, a été constitué en 1991 et mis entre les mains du collège de Rosemont qui possédait déjà une expérience solide en la matière. Aujourd'hui, le Cégep@distance domine le paysage de l'éducation collégiale à distance au Québec. Les cégeps ont tous la possibilité de développer eux-mêmes leur service de formation à distance, mais la plupart préfèrent établir un partenariat avec le Cégep@distance, fort de son expérience.

Il faut dire également que, tout comme pour un service de RAC, développer une offre de formation à distance représente un risque financier assez dispendieux pour un cégep. Dans une évaluation en profondeur du Cégep@distance produite par le MELS, seulement 23 % des directions d'établissement interrogées ont affirmé offrir des cours à distance. Ensemble, ces établissements disent offrir des cours dans plus d'une douzaine de programmes.⁷ Une autre source nous précise que ce sont plutôt 21 cégeps qui offrent des cours à distance menant à une AEC ou de la formation sur mesure. De ce nombre, au moins 8 cégeps offrent de la formation à distance menant au DEC ou sous forme de formation générale.⁸

Le Cégep@distance met à la disposition de tous les cégeps le matériel qu'il produit pour ses cours, ce qui devrait normalement tendre vers un plus grand développement de l'offre de formation autonome des cégeps. Malheureusement, très peu d'établissements utilisent ce matériel. Également, depuis 2002, le MELS permet au Cégep@distance d'offrir des cours à des étudiants étrangers vivant hors Québec

Mode de fonctionnement

Avec commandite versus sans commandite

Lorsqu'un étudiant s'inscrit, il le fait soit avec une commandite, soit sans. Un élève avec commandite aura été recommandé au Cégep@distance via une entente par l'établissement collégial qu'il fréquentait déjà. La commandite permet au cégep d'être en mesure de continuer à suivre la progression de cet étudiant. L'étudiant, de son côté, a la garantie de pouvoir se faire créditer son cours dans le cégep en question.

Un étudiant peut demander une commandite pour un cours de formation générale, un cours de formation spécifique de son programme ou un cours dont la réussite est exigée pour son admission à l'université. Évidemment, pour bénéficier d'une commandite, l'étudiant devra déjà être inscrit à un cégep. L'étudiant en commandite, contrairement à celui sans commandite, n'aura pas à acquitter les frais d'admission.

7 MELS. *Évaluation de programme. Cégep@distance*, Gouvernement du Québec, Québec, 2009, p.28

8 BERGERON, Marie-Hélène. *La formation à distance au Cégep de la Gaspésie et des Îles. Bilan et recommandations*, Cégep de la Gaspésie et des Îles, Gaspé, mai 2010, p.4

En ce qui concerne les frais de scolarité, cinq situations sont prévues où l'étudiant pourra bénéficier de la gratuité scolaire. Premièrement, l'étudiant pourra s'en prévaloir s'il est inscrit à temps plein à un programme menant à l'obtention d'un DEC. Ensuite, il pourra être exempté de frais de scolarité s'il est inscrit à temps plein à un programme menant à une AEC mais seulement s'il a déjà bénéficié de la gratuité dans ce programme, ce qui en limite beaucoup la portée. Troisièmement, la gratuité scolaire peut être consentie à un étudiant en fin de programme menant à un DEC ou une AEC, c'est-à-dire s'il lui manque trois cours ou moins. L'étudiant devra toutefois avoir été inscrit à temps plein à l'une des deux dernières sessions dans n'importe quel établissement collégial, incluant le Cégep@distance lui-même.

La quatrième possibilité est celle d'un étudiant inscrit à temps partiel pour cause d'une déficience majeure. Finalement, le cinquième cas concerne les étudiants avec commandite. S'il est inscrit à temps plein dans un établissement collégial, que ce soit à l'AEC ou au DEC, l'étudiant bénéficiera de la gratuité. Cette situation vient préciser l'exigence du deuxième cas concernant avoir déjà bénéficié de la gratuité pour une AEC à temps plein. Également, l'étudiant avec commandite en fin de programme s'inscrivant à la session d'été devra payer des frais de scolarité, mais pourra par la suite se les faire rembourser. Le remboursement sera conditionnel à la mention « fin de programme » que le cégep devra insérer au dossier de l'étudiant. Le remboursement sera automatique, sans besoin d'effectuer une demande.⁹

Pour ceux ne bénéficiant pas de la gratuité scolaire, les frais de scolarité sont les mêmes que pour les étudiants à temps partiel dans n'importe quel cégep, soit 2 \$ par heure de cours. Par contre, pour une inscription dans un cours hors programme, les frais de scolarité sont de 3 \$ par heure de cours.¹⁰

Un modèle asynchrone

Le Cégep@distance s'est ancré solidement dans un modèle de formation asynchrone. Les étudiants reçoivent ainsi par la poste des documents pédagogiques plus généraux et des documents pédagogiques en lien direct avec le cours. Pour un cours, le matériel reçu par l'étudiant consiste en un guide d'études, un volume de base accompagné d'un cahier d'apprentissage ou un texte de cours et une série de devoirs.

Le guide d'études est en quelque sorte un plan de cours détaillé en plus d'un outil visant à guider l'élève dans la gestion de son temps et la planification de son travail. Le texte de cours, lui, vient remplacer le volume de base et le cahier d'apprentissage lorsque le Cégep@distance n'a pas sélectionné de volume pour le cours. Le texte de cours a la même fonction que le volume accompagné du cahier d'apprentissage, soit présenter la matière et l'accompagner d'exercices. L'étudiant reçoit également tous les devoirs qu'il devra ultimement remettre. Un nouvel inscrit reçoit un DVD intitulé *Conseils pour réussir un cours à distance* de même que le très volumineux *Guide de votre réussite*. Ce guide s'avère un outil volumineux, mais complet et clair quant à toutes les facettes de la formation à distance. D'autres guides sont aussi disponibles sur le site du Cégep@distance.

9 CÉGEP@DISTANCE. *Frais à déboursier et gratuité scolaire*, http://www.cegepadistance.ca/FAQ/faq_frais_a_deboursier_statut_et_gratuite_scolaire.asp#gratuite_top (page consultée le 15 février 2011)

10 CÉGEP@DISTANCE. *Frais à déboursier*, http://www.cegepadistance.ca/inscriptions/frais_a_deboursier.asp (page consultée le 15 février 2011)

La formation dans son salon : entre besoins et contraintes

L'étudiant devra donc compléter ses devoirs, les envoyer à son tuteur qui les corrigera et les lui renverra. Pour les cours faisant appel à Internet, les devoirs et la correction sont réalisés virtuellement, ce qui élimine les délais postaux. En outre, l'étudiant n'aura jamais à se déplacer sauf pour aller faire son examen final. Le Cégep@distance a plusieurs ententes avec des établissements scolaires un peu partout au Québec pour limiter le déplacement que l'étudiant devra faire pour aller compléter son examen.

Le modèle asynchrone laisse à l'étudiant une autonomie entière. Ses seules obligations sont la remise des devoirs et la présence à l'examen final. Pour le reste, le matériel est conçu de façon à lui permettre d'avancer entièrement à son rythme. Comme dit précédemment, ce modèle s'oppose à celui qui privilégie une approche synchrone. Ce modèle sera étudié plus loin.

Certains affirment qu'avec l'envoi postal massif contenant tout le matériel, l'enseignant y est même inclus. La formule fréquemment utilisée est « Le prof est dans la boîte »¹¹. Ce serait ignorer le tuteur, qui joue un rôle important dans le suivi de l'étudiant. Analysons de plus près le rôle du tuteur.

La problématique des tuteurs

Dès qu'une personne s'inscrit au Cégep@distance, son tuteur établit un premier contact avec elle, soit par lettre, soit par téléphone. À partir de ce moment, le tuteur représente un outil de suivi central pour l'étudiant. C'est le tuteur qui corrigera les devoirs et les renverra à l'étudiant. Pour satisfaire aux questions des étudiants, les tuteurs doivent indiquer une plage de disponibilité de deux heures par semaine. Cela peut être une plage de deux heures ou deux plages d'une heure, mais ces disponibilités doivent être comprises entre 16 h et 20 h 30 du lundi au jeudi. En dehors de ces disponibilités ou si la ligne est occupée, l'étudiant peut laisser un message sur la boîte vocale. Le tuteur devra répondre au message dans les 48 heures ouvrables qui suivent. Un élève suivant un cours par Internet aura quant à lui la possibilité d'envoyer un courriel à son tuteur. Dans un tel cas, le même délai de réponse s'applique. Un tuteur ne peut pas avoir sous sa charge plus de 250 élèves à un même moment.

Les élèves interrogés par le MELS dans le cadre de son évaluation indiquent cependant des failles importantes quant à la disponibilité des tuteurs. Avant toute chose, il importe de spécifier que l'échantillon utilisé par le MELS est suffisamment important pour permettre aisément de généraliser ces résultats. C'est ce que nous ferons.

D'abord, 15,3 % des étudiants interrogés croient que les moyens de communication mis en place par les tuteurs n'ont pas permis de répondre rapidement à leurs besoins, que ce soit par lettre, téléphone ou courrier électronique. Au niveau des disponibilités, l'insatisfaction semble plus importante. En effet, 23,8 % des étudiants considèrent que le nombre d'heures de disponibilité est insuffisant alors que 16,5 % sont indécis sur la question. Même son de cloche du côté de la variété de plages horaires de disponibilité : 27,4 % des étudiants sondés se montrent insatisfaits alors que 17 % hésitent sur la question. Le MELS, dans son évaluation, a estimé que, compte tenu du taux de non-réponse si élevé (16,5 % et 17 %), le seuil d'insatisfaction à partir duquel il est permis de dégager un besoin clair est de 15 %.

11 DORAIS, Sophie. « Le Cégep@distance, beaucoup plus réel que virtuel », *L'ENTR'API*, APAPI, Montréal, vol.12, n°2, décembre 2007, p.5

Il est donc clair que la disponibilité des tuteurs est un problème important pour les étudiants, que ce soit en terme de durée ou de variété. Cette opinion semble toutefois légèrement plus répandue chez les étudiants avec commandite. Visiblement, ceux sans commandite manifestent un besoin moins important au niveau de la disponibilité du tuteur. Si l'on compare les tranches d'âge, les 19 ans et moins et les 25 à 29 ans manifestent une insatisfaction plus grande que les 20 à 24 ans et les 30 ans et plus en ce qui concerne la quantité et la variété des heures de disponibilité. C'est toutefois dans une moindre mesure assez claire que les étudiants de 30 ans et plus se disent insatisfaits. Un lien peut être établi avec la satisfaction plus grande des étudiants sans commandite puisqu'une absence de commandite est souvent synonyme d'étudiants plus âgés.

En complément de l'étude exhaustive du MELS, la FECQ a sondé des anciens et actuels étudiants du Cégep@distance concernant leur expérience. Ce petit coup de sonde ne se veut pas de valeur quantitative, mais bien qualitative. En effet, il ne sera pas question de tenter de généraliser les résultats obtenus, puisque l'échantillon ne respecte aucune règle de représentativité. Les commentaires donnés sont cependant exhaustifs et représentent des informations qualitatives intéressantes en l'espèce.

En ce sens, parmi les commentaires nous ayant été rapportés, plusieurs ont noté la même insatisfaction quant à la disponibilité des tuteurs. Une répondante nous a rapporté que les disponibilités affichées par son tuteur étaient de 17 h à 19 h le samedi et le dimanche, ce qui n'est pas conforme aux exigences du Cégep@distance. Ces disponibilités sont deux fois plus nombreuses que l'exigence du Cégep@distance et semblent en phase avec les disponibilités potentielles des étudiants. Cependant, un autre répondant nous a informé qu'une plage de disponibilité consentie par son tuteur était de 6 h à 7 h le vendredi matin, ce qui frôle le ridicule. Finalement, un troisième répondant nous a affirmé que son tuteur avait choisi d'afficher une adresse courriel en guise de disponibilité, plutôt qu'une plage horaire pour appel. Le hic, c'est qu'il répondait une semaine plus tard, bien au-delà du délai maximal de 48 heures que le Cégep@distance affirme appliquer.

Il est donc permis de croire qu'en plus de l'insuffisance de la quantité et de la variété des plages horaires, un certain nombre de tuteurs passent outre les balises du Cégep@distance, soit entre 16 h et 20 h 30 du lundi au jeudi. En ce qui concerne les réponses des tuteurs par courriel, une autre répondante nous a indiqué qu'elle préférerait se tourner vers les forums Internet pour trouver ses réponses, jugeant la rapidité de réponse par courriel insuffisante de la part de son tuteur.

Dans son enquête, le MELS indique d'ailleurs que « les employés et employées du Cégep@distance confirment que l'encadrement donné aux élèves est assez identique, et ce, malgré des besoins variés. Les employés et employées sont conscients que la clientèle se diversifie et que l'offre d'encadrement devrait s'en trouver modifiée. »¹² Pour une population étudiante variée, il faudrait effectivement que les tuteurs soient disponibles autrement que, pour la plupart, exclusivement par téléphone, et ce deux heures par semaine seulement.

Bref, que ce soit l'opinion des étudiants quantitativement sondés par le MELS ou qualitativement sondés par la FECQ, le son de cloche est le même : les tuteurs ne sont pas suffisamment disponibles. On nous a également signalé que la correction des devoirs était souvent avare de commentaires et peu explicative. Il y a donc un pan complet de l'accompagnement par le tuteur que le Cégep@distance doit

12 MELS. *Évaluation de programme. Cégep@distance*, Gouvernement du Québec, Québec, 2009, p.54

revoir.

Recommandation 1

Que le Cégep@distance accroisse de façon significative ses exigences quant à la disponibilité de ses tuteurs à la fois en terme de variété des plages disponibles et de nombre d'heures de disponibilité.

Programmes et cours offerts

Par son attachement administratif au collège de Rosemont, le Cégep@distance est lié à la carte des programmes de ce cégep, ce qui signifie qu'il ne peut développer d'offre de formation en dehors des programmes offerts au collège de Rosemont. Il peut cependant en sortir par le biais de partenariats avec d'autres cégeps.

En terme de programmes préuniversitaires, le collège de Rosemont offre *Sciences de la nature, Sciences informatiques et mathématiques, Sciences humaines* (profils *Administration, Individu, Monde et société* et *Environnement*), *Arts et Lettres* (profils *Cinéma, Communication et médias, Arts visuels et photographie, Métier : Créateur* et *Langues modernes*) de même que *Histoire et civilisation*.¹³

Pour ce qui est des programmes techniques, l'offre de formation comporte les programmes suivants : *Acupuncture, Technologie d'analyses biomédicales, Cytotechnologie, Cytogénétique clinique, Techniques d'inhalothérapie, Audioprothèse, Techniques de thanatologie, Techniques d'aménagement et d'urbanisme, Techniques de recherche sociale, Techniques de comptabilité et gestion, Techniques de gestion de commerces, Techniques de bureautique Profil Microédition et hypermédia, Informatique de gestion* et *Gestion de réseaux informatiques*.¹⁴

Au niveau des AEC, le collège de Rosemont offre les programmes suivants : *Gestionnaire de réseaux Linux et Windows, Programmeur-analyste, option programmation orientée objet, Comptabilité, finance et gestion d'affaires, Santé et sécurité au travail, Gestion et prévention environnementales, Cytogénétique clinique, Cytotechnologie, Intégration à la profession de technologiste médical* et *Intégration à la profession d'inhalothérapeute*.¹⁵

Le Cégep@distance doit donc offrir des cours dans ces programmes exclusivement, en plus de la formation générale, évidemment. L'institution à distance offre seulement cinq programmes entiers. Il s'agit de *Sciences humaines, Techniques de comptabilité et de gestion* au niveau du DEC ainsi que, sous forme d'AEC, les programmes *Comptabilité, Techniques d'éducation à l'enfance* et *Assurances de dommages des particuliers*. Pour ce dernier programme cependant, le Cégep@distance n'admet plus de

13 COLLÈGE DE ROSEMONT. *Formations préuniversitaires*, <http://www.crosemont.qc.ca/admission-programmes/formations-preuniversitaires> (page consultée le 20 février 2011)

14 COLLÈGE DE ROSEMONT. *Formations techniques*, <http://www.crosemont.qc.ca/admission-programmes/formations-techniques> (page consultée le 20 février 2011)

15 COLLÈGE DE ROSEMONT. *Attestations d'études collégiales*, <http://www.crosemont.qc.ca/admission-programmes/attestation-etudes-collegiales> (page consultée le 20 février 2011)

nouveaux étudiants, ce qui tend à laisser entendre que le programme ne sera plus offert une fois que les cohortes actuelles auront terminé.¹⁶

Au niveau des cours, le Cégep@distance dispense une offre variée. Voici un tableau précisant le nombre de cours en fonction des disciplines.

Tableau 1 : Nombre de cours par discipline offerts par le Cégep@distance

Discipline	Nombre de cours	Discipline	Nombre de cours
Formation générale	44	Sciences humaines	30
Français	14	Sociologie	5
Anglais	12	Politique	5
Philosophie	12	Histoire	5
Éducation physique	6	Anthropologie	3
Sciences de la nature	15	Géographie	3
Mathématiques	13	Psychologie	3
Biologie	1	Économie	3
Physique	1	Autres	3
Administration et techniques administratives			
Administration et techniques administratives	49	Espagnol	3
Éducation à l'enfance	24	Cours complémentaires	21
Informatique et bureautique	17	Arts et esthétique	6
Assurances de dommages	13	Langues modernes	6
Formation pour l'entreprise	4	Sciences humaines	5
Horticulture	3	Culture scientifique et informatique	4
Italien	3		

Source : CÉGEP@DISTANCE. Guide de choix de cours 2010-2011, Cégep@distance, Montréal, 2010, pp.69-73

Le Cégep@distance offre donc un total de 226 cours. Les cinq disciplines avec la plus vaste de formation sont donc *Administration et techniques administratives* (49 cours), la *Formation générale* (44 cours), *Sciences humaines* (30 cours), *Éducation à l'enfance* (24 cours) et *Informatique et bureautique* (17 cours). Le programme *Sciences de la nature* suit tout près avec 15 cours. Il faut préciser que le nombre élevé de cours de *Philosophie*, *Anglais* et *Français* inclut des cours de mise à niveau et des cours de formation spécifique. Les cours de formation spécifique sont des cours de formation générale, mais adaptée au programme d'étude de l'étudiant. C'est souvent le dernier cours de la série – deuxième

16 CÉGEP@DISTANCE. *Nos programmes*, http://cegepadistance.ca/programmes/nos_programmes.asp (page consultée le 20 février 2011)

cours d'Anglais, troisième cours de Philosophie et quatrième cours de Français – qui en sera un de formation spécifique.

Notons aussi au passage que le nombre élevé de cours de *Mathématiques* se justifie par un certain nombre de cours de mise à niveau. Ensuite, les cours de *Sciences humaines* rassemblés comme « Autres » sont les cours de Méthodes quantitatives, d'Initiation à la méthodologie et de Démarche d'intégration des acquis (épreuve synthèse de programme). Finalement, le Cégep@distance ne devrait normalement pas pouvoir offrir de cours en *Assurances de dommages des particuliers*, en *Technique d'éducation à l'enfance* et en *Horticulture* puisque ces programmes ne figurent pas dans la carte des programmes du collège de Rosemont. Or, c'est au moyen d'ententes spécifiques avec certains cégeps que le Cégep@distance peut développer des cours dans d'autres programmes que ceux du collège de Rosemont.

Parmi ces 226 cours offerts en 2010-2011, 117 sont disponibles aux étudiants en processus de reconnaissance des acquis et compétences (RAC). Ces cours se trouvent, pour la plupart, dans les disciplines suivantes : Français, Philosophie, Biologie, Mathématiques, Géographie, Techniques d'éducation à l'enfance, Histoire, Psychologie, Sociologie, Sciences administratives et Techniques administratives. Le nombre de cours offerts pas Internet s'élève à 91 pour l'année 2010-2011.

Le nombre de cours offerts par le Cégep@distance est toutefois un des plus bas depuis longtemps. Les dernières données que nous avons remontent à 2007. Le Cégep@distance y donnait alors 294 cours, dont 110 par Internet. Pourtant, en 2004, le Cégep@distance offrait 642 cours dont 149 par Internet. L'année suivante, c'était 646 cours dont 135 par Internet. Puis, en 2006, c'est une chute fulgurante. Le nombre de cours offerts y passe de 646 à 375. Le nombre de cours par Internet demeure stable jusqu'en 2007, où le nombre est passé de 141 cours à 110 cours de 2006 à 2007.¹⁷

Voici ci-dessous un tableau illustrant l'évolution de l'offre de formation au Cégep@distance. Mentionnons d'abord que les cours par Internet comportent des cours entièrement par Internet, des cours faisant appel à plusieurs médias et même des cours imprimés faisant tous appel à Internet pour la remise des devoirs. On y a inclus également une certaine catégorie de cours faisant appel à plusieurs médias, mais dont la remise des devoirs se fait par la poste. Il faut également noter que dans le nombre total de cours sont inclus les dédoublements fréquents d'un cours offert Internet et du même cours offert traditionnellement sur support papier et par la poste.

Tableau 2 : Évolution du nombre total de cours et du nombre de cours pas Internet

Année	Total des cours offerts	Nombre de cours offerts par Internet	% de cours Internet
2003	305	81	26,56 %
2004	642	149	23,21 %
2005	646	135	20,90 %
2006	375	141	37,60 %
2007	294	110	37,41 %
2010	226	91	40,27 %

Sources : MELS. *Évaluation de programme. Cégep@distance*, Gouvernement du Québec, Québec, 2009, p.86 et CÉGEP@DISTANCE. *Guide de choix de cours 2010-2011, Cégep@distance*, Montréal, 2010, pp.69-73

¹⁷ MELS. *Évaluation de programme. Cégep@distance*, Gouvernement du Québec, Québec, 2009, p.86

Pourquoi cette chute de l'offre de formation? Pourquoi avoir arrêté de donner autant de cours et pourquoi offrir moins de cours par Internet alors qu'Internet était à l'époque, et est toujours, une technologie excessivement prometteuse? Les réponses à ces questions sont nébuleuses et le Cégep@distance a refusé de répondre à ces questions comme à toutes celles que la FECQ lui a adressées. Nous tenterons donc d'y répondre nous-mêmes.

Pourtant, entre 2002-2003 et 2003-2004, la subvention accordée au Cégep@distance a explosé, passant des 1 382 000 \$ à 2 190 000 \$.¹⁸ Entre 2003 et 2004, le nombre de cours offerts a subséquemment augmenté, passant de 305 à 642 incluant de 81 à 149 cours par Internet. Que s'est-il passé par la suite?

La réponse à cette question se trouve dans l'entente intervenue entre le MELS et le collège de Rosemont concernant le Cégep@distance. C'est cette entente qui stipule la gestion du Cégep@distance par le collège de Rosemont ainsi qu'une panoplie de règles, notamment le financement de l'institution. À l'article 12 de ce protocole d'entente, les parties se sont entendues pour que le collège de Rosemont « s'engage à réaliser, selon un calendrier établi de concert avec le MINISTRE, l'autofinancement d'une proportion croissante des activités du CENTRE [le Cégep@distance], notamment par la tarification de ses produits et services ».¹⁹ Il est permis de croire que le MELS, dans sa propension actuelle à privilégier la hausse des frais de scolarité pour financer l'éducation, ait décidé d'être plus sévère avec le Cégep@distance concernant le respect de cette clause. Depuis la création du CCFD, devenu Cégep@distance, cette clause n'avait pas été appliquée rigoureusement.

Comment expliquer autrement une réduction du nombre de cours offerts que par une tentative de rationalisation plus élevée? Le Cégep@distance, quitte à saborder l'offre de formation, semble avoir choisi de conserver seulement ses cours les plus rentables, se rapprochant ainsi de l'objectif d'auto-financement imposé par le MELS. Les 420 cours de plus que le Cégep@distance offrait en 2005 semblent donc avoir été développés pour rien. C'est donc dire que l'on a investi temps et argent pour développer des cours que l'on rapidement abandonné. Le Cégep@distance doit-il limiter son offre de formation aux seuls cours qui génèrent un profit immédiat, ou doit-il plutôt offrir un large éventail de cours de façon à rejoindre le plus d'étudiants possible?

Alors que l'offre de formation semble complète en ce qui concerne *Sciences Humaines*, la formation générale, les programmes découlant de l'administration et des techniques administratives (*Techniques de gestion de commerce, Techniques de comptabilité et de gestion* et l'AEC *Comptabilité, finance et gestion d'affaires*) ainsi que pour *Technique d'éducation à l'enfance* et l'AEC *Assurances de dommages des particuliers*, elle l'est moins pour d'autres. L'offre de formation est peu développée pour les programmes en lien avec l'informatique et la bureautique (*Techniques de bureautique Profil Microédition et hypermédia* et *Informatique de gestion*) sauf le programme *Gestion de réseaux informatiques*, pour lequel l'offre n'est pas développée du tout.

En ce qui concerne *Sciences de la nature*, l'offre est incomplète étant donné qu'il s'agit d'un programme préuniversitaire constamment fréquenté et que le Cégep@distance devrait offrir beaucoup plus de cours autres que seulement en *Mathématiques*. Pour ce qui est des 9 autres programmes menant au DEC technique, les programmes préuniversitaire *Histoire et civilisation* ainsi que *Arts et Lettres* et ses cinq

¹⁸ Ibid, p. 70

¹⁹ Ibid, p.105

profils, l'offre de formation n'est presque pas développée ou, plus souvent qu'autrement, pas du tout. Finalement, en ce qui concerne les 8 AEC qui n'ont pas été nommées dans le paragraphe précédent, la situation est à l'absence complète de développement.

Pourtant, bon nombre de directions d'établissement interrogées par le MELS affirment que le Cégep@distance devrait davantage développer des cours en *Sciences natures* (63,3 %) et en *Arts et Lettres* (53,3 %) afin de compléter l'offre de formation de leurs cégeps respectifs.²⁰ Les Aides pédagogiques individuels (API) également interrogés par le MELS indiquent également une carence au niveau des cours de *Sciences de la nature*. Les directions d'établissement identifient aussi un besoin en terme de formation à distance au niveau des techniques humaines (43,3 %) et des techniques administratives (66,7 %).²¹

Il ne fait nul doute que le Cégep@distance est bien installé dans un certain nombre de programmes. Cela représente toutefois une fraction du potentiel de l'offre de formation que l'institution pourrait développer. Les besoins exprimés par les autres établissements collégiaux tombent dans la carte des programmes du collège de Rosemont, donc du potentiel de développement du Cégep@distance. De toute façon, la possibilité d'établir des partenariats permet au Cégep@distance de ne pas se limiter.

Alors que la formation à distance est appelée à occuper une place prépondérante dans un monde où l'apprentissage se décloisonne et sort de plus en plus de salle de classe au profit des salons, le Cégep@distance doit plancher sur une plus grande offre de formation, autant globalement qu'en ce qui concerne le nombre de cours offerts par Internet.

Recommandation 2

Que le Cégep@distance développe beaucoup plus de cours, prioritairement en *Sciences de la nature*, et développe aussi la possibilité de suivre chaque cours par Internet.

Taux de réussite

L'enquête réalisée par le MELS a également tenté de cerner le taux de réussite. Sur une période de 3 ans, de 2005 à 2007, le MELS a analysé un peu plus de 28 400 inscriptions-cours au Cégep@distance, réparties de façon à peu près égale sur ces trois années. Il en est ressorti un taux global de réussite de 58,3 % en 2005, 60,8 % en 2006 et 61,2 % en 2007.²² L'augmentation constante du taux de réussite sur ces trois ans est bien encourageante, mais il y a plusieurs questions qui se posent sur la faiblesse générale du taux de réussite au Cégep@distance.

Si l'on ventile le taux de réussite sur ces trois années selon le sexe, il en ressort que le taux de réussite est un plus élevé chez le sexe féminin (62,7 %) que chez le sexe masculin (55,2 %).²³ Le Cégep@distance et le MELS pointent du doigt depuis un certain temps le facteur qui rend ce taux de

²⁰ Ibid, p.20

²¹ Ibid, p.21

²² Ibid, p.79

²³ idem

La formation dans son salon : entre besoins et contraintes

réussite si bas : la persévérance. Il y aurait en effet un problème marqué de persévérance de la part des élèves qui étudient à distance. La dynamique d'autonomie totale encouragerait certains à lambiner, à procrastiner. On ne peut pas nier, en effet, que le mode autonome de la formation à distance ne peut pas convenir aux habitudes de tous. C'est d'ailleurs ce que confirment les Aides pédagogiques individuelles interrogées par le MELS.²⁴ Ce n'est cependant pas, pour la Fédération, une raison de baisser les bras. Tous les mécanismes possibles doivent être mis en place afin de favoriser la persévérance scolaire, et la problématique précédemment soulevée quant à la disponibilité des tuteurs n'aide certainement pas cette situation.

Il est intéressant de constater qu'un étudiant qui a échoué une première fois un cours dans un établissement collégial et qui le reprend par la suite au Cégep@distance réussit dans 49,3 % des cas. À l'inverse, un étudiant qui a échoué un cours au Cégep@distance et qui le reprend dans un cégep réussira ce cours dans 80,1 % des cas. Cet écart abyssal tend à démontrer, dans un premier temps, la problématique créée par un mode de formation ne convenant pas à tous. Mais, dans un deuxième temps, cet écart soulève la question de la qualité de la formation au Cégep@distance. Cette question sera abordée dans le prochain sous-chapitre.

Tableau 3 : Taux de réussite par discipline

Regroupement (numéro de discipline)	Pourcentage de réussite
Littérature (601)	48,1
Langue (607 et 608)	54,1
Mathématiques (201)	54,9
Philosophie (340)	57,0
Sciences (101, 202 et 203)	57,4
Moyenne	
Langue seconde (602 et 604)	61,3
Administration, commerce et informatique (410, 412 et 420)	61,7
Sciences humaines (300, 320, 330, 350, 360, 381, 383, 385 et 387)	64,8
Éducation physique (109)	67,8
Sciences administratives (401)	67,9
Agriculture et foresterie (152, 153 et 190)	73,3
Techniques d'éducation à l'enfance (322)	73,7

Source : MELS. *Évaluation de programme. Cégep@distance*, Gouvernement du Québec, Québec, 2009, p.80

Le précédent tableau ventile le taux de réussite selon la discipline. Ainsi, les cours de *Littérature*, faisant partie de la formation générale, sont de loin les cours les plus échoués. Les cours de *Mathématiques* et de *Philosophie* (formation générale) sont également largement sous le seuil de 60,1 %, qui constitue la moyenne des taux de réussites globaux des trois années observées. Ce seuil moyen est d'ailleurs représenté dans le tableau ci-haut par une ligne rouge.

²⁴ Ibid, p.27

Le cours de *Langue seconde*, aussi un cours de formation générale, flirte tout juste un dessus de la moyenne. Pour ce qui est du cours d'*Éducation physique* cependant, le taux de réussite de 67,8 % dépasse largement la moyenne. D'ailleurs, compte tenu de la nature du cours, ce cours offert à distance soulève d'emblée des questions de rigueur. Nous les aborderons dans la prochaine section portant sur la qualité de l'enseignement.

Le Cégep@distance ne décerne que très peu de diplômes. Le besoin auquel répond l'établissement n'en est d'ailleurs souvent qu'un d'appoint. L'étudiant y complète quelques cours manquants ou tout simplement quelques cours dans le but d'accélérer son cursus scolaire. Les étudiants dont le MELS a fait porter son étude ont d'ailleurs, dans une proportion de 18,1 %, obtenu une sanction d'études (DEC ou AEC) dans la même session que leur poursuite de cours au Cégep@distance. Quant aux autres étudiants de 2005, 2006 et 2007, 19,8 % avaient obtenu une sanction ultérieurement en date du 23 juin 2008. Parmi des 37,9 % d'étudiants ayant obtenu leur sanction, il n'existe pas de différence marquée entre les deux sexes. Les filles mènent cependant légèrement.²⁵ Il n'y a pas non plus d'écart significatif entre les étudiants ayant obtenu une sanction de DEC préuniversitaire (47,5 %) et ceux ayant obtenu un DEC technique (46,4 %). Cette division élevée des deux types de DEC permet également d'observer que seulement 6,1 % des étudiants ont obtenu une sanction du type AEC.²⁶

Le seuil de 19,8 % ayant obtenu leur sanction depuis leur observation est toutefois probablement trop peu élevé, puisque certains de ces étudiants ont probablement, depuis 2008, obtenu leur sanction. Ces étudiants figurent d'ailleurs avec d'autres dans le 31,5 % d'étudiants ayant continué leurs études après le passage au Cégep@distance sans toutefois obtenir une sanction. Puis, finalement, les autres étudiants, pour une valeur numérique de 30,5 %, ont quitté les études collégiales après leur passage au Cégep@distance sans avoir obtenu de sanction d'études collégiales.²⁷

Que peut-on déduire de ces statistiques? Que 31,5 % des étudiants n'aient pas obtenu de sanction entre un an et trois ans après leur fréquentation du Cégep@distance et que 30,5 % aient carrément abandonné les études a de quoi inquiéter! Le MELS, dans son enquête, affirme que « le fait que 18,1 % des élèves obtiennent une sanction au cours de la session courante à leur dernière inscription au Cégep@distance permet de conclure que le ou les cours suivis ont un impact certain sur le cheminement de ces élèves. »²⁸ Le MELS ne développe malheureusement pas cette phrase qui ne dit en vérité pas grand chose.

Pour la Fédération, il est alarmant de constater que près du tiers des étudiants abandonnent les études et qu'un autre quasi tiers n'ait pas obtenu de sanction entre un an et trois ans après leurs études. Doit-on déduire, pour le premier tiers, que les étudiants ayant fréquenté le Cégep@distance par désintérêt pour le réseau collégial traditionnel n'ont pas été satisfaits et ont fini par décrocher? Si le Cégep@distance ne réussit pas à satisfaire une population étudiante se tournant vers elle comme solution de rechange, il y a un problème.

Comment accroître la persévérance? Bien sûr, la seule personne à même d'avoir un impact sur les étudiants à distance est le tuteur. La recommandation mise de l'avant précédemment quant aux plages

25 Ibid, p.82

26 Ibid, p.84

27 idem

28 Ibid. p.84

de disponibilité des tuteurs ne nuira sûrement pas en ce sens. Les tuteurs pourraient également, comme précédemment mentionné, être plus exhaustifs dans la correction des devoirs et parfois prendre l'initiative de contacter l'élève. Mais aucune solution n'est magique et, faut-il le rappeler, le Cégep@distance subit sa propre spécificité : certains étudiants sont moins à l'aise dans une situation d'autonomie que d'autres.

Qualité de l'enseignement

Il va sans dire que la qualité de la formation à distance est un point d'intérêt important pour la Fédération. Toutefois, il n'a pas été possible de trouver des données solides sur lesquelles se baser. Le MELS, dans son enquête, ne fait qu'effleurer la question de la qualité des cours et il va sans dire que ce que le Cégep@distance peut en penser n'est pas une source d'information fiable. Nous tenterons de prendre en considération les quelques données sur le sujet tout en faisant intervenir qualitativement les réponses au mini sondage que la FECQ a mené.

D'abord, dans son enquête, le MELS rapporte que les directions d'établissement interrogées, dans une proportion de 73,3 %, sont d'avis que les cours du Cégep@distance sont de qualité équivalente aux cours dans leurs cégeps.²⁹ Émettons ici deux réserves. D'abord, le nombre de directions d'établissement ayant répondu au questionnaire est somme toute peu élevé. Ensuite, malgré une connaissance générale du réseau collégial et de son établissement, en quoi un directeur de cégep est-il qualifié pour comparer la qualité des cours d'un organisme comme Cégep@distance, qu'il connaît peu, avec la qualité des cours dans son cégep, à propos desquels il n'est pas au parfait diapason non plus?

Dans les entrevues que nous avons menées auprès d'étudiants ayant récemment terminé des cours au Cégep@distance, on nous a rapporté des réflexions très intéressantes. Une étudiante a établi un lien entre la qualité des cours et la faible disponibilité du tuteur. Comment en effet pouvoir comprendre la matière que l'on ne saisit pas si le tuteur n'est pas suffisamment disponible? D'ailleurs, une plage de deux heures de disponibilité pour 250 étudiants par tuteur ne permet clairement pas à un tuteur d'expliquer comme il se doit la matière incomprise. Quelques répondants ont également soulevé que, compte tenu de la lenteur et la difficulté pour joindre le tuteur, Internet se révélait une meilleure source que le tuteur pour répondre à leurs questions.

Un autre étudiant nous a affirmé que, en terme de suivi avec l'étudiant, les cours en classe sont préférables pour la compréhension de la matière. Un troisième étudiant a soulevé que, à son avis, la qualité des cours au Cégep@distance n'était pas meilleure, semblable ou inférieure aux cours dans une classe de cégep. Selon lui, la qualité est différente. La manière d'apprendre n'est pas la même et le nombre d'évaluations est moins important, ce qui peut favoriser les étudiants plus autodidactes et, *a contrario*, défavoriser les étudiants l'étant moins. Pour lui, la qualité des cours est un faux débat.

Un quatrième répondant soutient que, selon lui, rien ne peut remplacer le contact humain avec un enseignant ou des échanges avec ses camarades de classe. Pour la Fédération, le mode de formation synchrone permet de pallier à ce problème. Il en sera question à la fin de ce chapitre. Ce répondant croit que c'est la nature même du Cégep@distance qui affecte la qualité des cours. Pour lui, le service offert par le Cégep@distance est essentiel et répond à un besoin. Toutefois, il croit que la formule

²⁹ Ibid. p.26

La formation dans son salon : entre besoins et contraintes

asynchrone, qui répond au besoin de travailleurs avec un horaire chargé, affecte nécessairement la qualité des cours. Il conclut en affirmant que le manque d'encadrement intrinsèque à la formule à distance, mais également due aux lacunes de disponibilités des tuteurs, affecte la qualité des cours. Cela est selon lui un mal nécessaire pour répondre à un besoin de flexibilité d'horaire.

D'un autre côté, quelques répondants ont affirmé avoir été satisfaits par la qualité des cours. Ils croient que le Cégep@distance peut se comparer aux autres cégeps sans rougir. Un drôle de hasard a cependant fait en sorte que trois répondants nous ont soulevé une qualité de cours moindre en ce qui concerne les cours d'*Anglais*. Deux de ceux-ci avaient fait leur premier cours d'*Anglais* dans leur cégep et on trouvé le second, au Cégep@distance, beaucoup plus facile et moins de qualité. Le troisième a repris un cours d'*Anglais* échoué et en est arrivé à la même conclusion.

Une réflexion très enrichissante nous est venue d'un répondant : l'absence de lectures, de travaux d'équipes et de travaux de recherche à faire donne l'allure que l'apprentissage n'est pas par compétences, comme la réforme Robillard a instauré dans les cégeps en 1993. En effet, la présence seulement de quelques devoirs et d'un examen final n'a certainement pas comme impact de favoriser le développement de compétences applicables dans plusieurs contextes. Il s'agit donc, pour lui, davantage de connaissances que de compétences dans la méthode employée par le Cégep@distance.

Un des répondants a également soulevé la question de la qualité des cours d'*Éducation physique* à distance. Cette question avait déjà effleuré l'esprit de la Fédération dans le processus de rédaction de cette recherche. Le taux de réussite de ce cours est excessivement élevé et il y a de quoi mettre la puce à l'oreille. Le répondant nous a affirmé qu'il ne faut que dire que l'on a fait l'exercice physique à chaque semaine. Ensuite, le tour est joué. Comment le tuteur peut-il vérifier? De toute façon, s'il a à peine le temps d'être disponible pour ses étudiants, ce serait rêver en couleur que de lui demander de soulever le moindre doute sur la pratique d'activité physique de ses étudiants. La qualité des cours d'*Éducation physique* est sans aucun doute de qualité inférieure à ceux en gymnase.

Bref, il est bien difficile de trancher sur la qualité des cours compte tenu de l'absence de données fiables. Il ressort cependant que la disponibilité et la qualité de réponse des tuteurs jouent pour beaucoup, puisqu'il s'agit de la seule forme d'accompagnement. Le MELIS souligne cependant, dans son étude, que le fait que les tuteurs soient devenus la principale courroie de transmission des modifications à apporter à un cours améliore la qualité des cours.

Somme toute, la Fédération croit que le matériel fourni par le Cégep@distance est autoporteur et permet à l'étudiant d'apprendre et de bien comprendre. On nous a également rapporté que les devoirs étaient un outil indispensable pour la compréhension, même si la correction arrivait souvent tard et sous forme peu exhaustive. Il n'y a ni lieu, ni matière pour trancher sur la qualité des cours du Cégep@distance en comparaison avec d'autres cégeps. Ce qui est certain, c'est que les cours sont de bonne qualité, mais qu'il y a des lacunes importantes à corriger.

Statistiques sur l'effectif étudiant

Bien que beaucoup de caractéristiques de l'effectif étudiant aient été explicitées précédemment dans cette recherche, il est néanmoins pertinent de brosser le portrait le plus complet possible de la population étudiante choisissant le Cégep@distance. D'abord, voici un tableau réalisé par le Comité de

liaison interordre en formation à distance (CLIFAD) quant à l'évolution des inscriptions-cours au Cégep@distance :

Tableau 4 : Évolutions des inscriptions-cours au Cégep@distance depuis 1995-1996

Année*	Total
1995-1996	15 606
1996-1997	13 682
1997-1998	13 504
1998-1999	13 964
1999-2000	16 547
2000-2001	20 183
2001-2002	22 899
2002-2003	23 434
2003-2004	23 738
2004-2005	22 820
2005-2006	22 957
2006-2007	23 091
2007-2008	22 476
2008-2009	23 054

Source : SAUCIER, Robert. *Portrait des inscriptions en formation à distance au Québec depuis 1995-1996*, CLIFAD, Montréal, février 2010, p.3

Un constat émerge de ce tableau : après avoir connu trois années consécutives de hausses importantes d'inscriptions-cours, passant de 13 964 en 1998-1999 à 22 899 en 2001-2002, la fréquentation s'est stabilisée. Devons-nous conclure à un échec du Cégep@distance de répondre à la demande ou, inversement, de susciter une demande par son offre de formation? Il serait imprudent de tirer de telles conclusions. Cependant, tel qu'affirmé précédemment, la chute du nombre de cours offerts à partir de 2006 ne peut qu'avoir nui à la hausse de fréquentation du Cégep@distance.

Au niveau du nombre brut d'étudiants fréquentant le Cégep@distance, l'enquête du MELS rapporte 16 575 étudiants inscrits pour 2005-2006.³⁰ Pour ce qui est de la période actuelle, le Cégep@distance rapporte 18 000 inscriptions par année pour un total de 27 000 inscriptions-cours.³¹ Ces données sont toutefois potentiellement gonflées, puisque le Cégep@distance affirme offrir 280 cours, alors que notre compilation en rapporte plutôt 226.

Dans sa vaste enquête, le MELS a ici compilé les données recueillies auprès d'un échantillon d'un peu plus de 3 % des étudiants ayant fréquenté le Cégep@distance entre 2005 et 2007. Le MELS a compilé leur répartition selon l'âge et le statut de commandite. Le CLIFAD avait également procédé à l'analyse de ces deux caractéristiques, mais en 1999-2000. Voyons un tableau comparatif nous démontrant

30 Ibid, p.4

31 CÉGEP@DISTANCE. *Le Cégep@distance en bref*, <http://www.cegepadistance.ca/apropos/enbref.asp> (page consultée le 23 février 2011)

l'évolution de ces données :

Tableau 5 : Évolution l'âge et du statut de commandite des étudiants du Cégep@distance

Âge des étudiants en 1999-2000	Valeur relative (%)	Âge des étudiants entre 2005 et 2007	Valeur relative (%)
19 ans et moins	24 %	19 ans et moins	9,7 %
20 à 24 ans	45 %	20 à 24 ans	56,2 %
25 à 29 ans	12 %	25 à 29 ans	15,4 %
30 ans et plus	19 %	30 ans et plus	18,7 %
Statut de commandite en 1999-2000	Valeur relative (%)	Statut de commandite entre 2005 et 2007	Valeur relative (%)
Avec commandite	46 %	Avec commandite	62 %
Sans commandite	54 %	Sans commandite	38 %

Sources : BOLDUC, Benoit. *La formation à distance au Québec. Portrait de la situation*, CLIFAD, Montréal, 12 juin 2002, pp.27-28 et MELS. *Évaluation de programme. Cégep@distance*, Gouvernement du Québec, Québec, 2009, p.13

Il faut d'abord souligner que, dans les données entre 2005 et 2007, 6,3 % des répondants ne savaient pas s'ils étaient avec ou sans commandite. Aux fins de comparaison, ces étudiants ont été proportionnellement répartis dans les deux catégories. Ensuite, l'échantillon est suffisamment important pour permettre de généraliser les résultats, mais il n'est pas exceptionnel non plus. Finalement, troisième mise en garde : les données quant au statut de commandite varient de façon importante des données fournies au MELS deux autres sources de données du Cégep@distance. Les données fournies par le Cégep@distance au MELS indiquent ce serait plutôt 52 % des étudiants qui seraient avec commandite et 48 % sans.³² Toutefois, un document sur l'analyse de la population étudiante adulte produit par le Cégep@distance tend à confirmer clairement les données du tableau ci-dessus, soit 38,3 % des étudiants sans commandite et 61,7 % avec.³³ Bref, l'analyse qui suit est à prendre avec ces trois réserves en tête. Pour la FECQ, les données du tableau ci-dessus doivent être retenues, puisqu'elles sont confirmées par un document du Cégep@distance indépendant de l'étude du MELS. L'instabilité et l'incohérence des données du Cégep@distance à ce sujet doivent d'ailleurs être questionnées.

La première constatation frappante de cette comparaison est la réduction importante du nombre d'étudiants de 19 ans et moins. On peut donc supposer que ces étudiants fréquentent dans une plus grande proportion les cégeps plutôt que d'opter rapidement pour le Cégep@distance. Cela confirme aussi la tendance selon laquelle les jeunes étudiants entreprennent un ou des cours à distance pour compléter un nombre restreint de crédits manquants et son donc un peu plus âgés qu'avant.

D'ailleurs, une bonne partie de la réduction de la population étudiante de 19 ans et moins vient gonfler la strate d'âge suivante, soit les 20 à 24 ans. C'est donc véritablement pour finir une démarche d'études que des étudiants s'inscrivent au Cégep@distance. Cette différence se répercute sur les deux strates d'âges entre 1999-2000 et 2005-2007 en augmentant la fréquentation de la strate des 20 à 24 ans. Ce sont eux qui sont le plus susceptibles d'être en fin d'études collégiales si l'on considère qu'un étudiant commence le cégep lorsqu'il a déjà 17 ans depuis un certain temps. En effet, un étudiant au DEC

32 Ibid, p.4

33 FORCIER, Lyne et LABERGE, Diane. *Quelques données statistiques sur la clientèle adulte au Cégep@distance*, Cégep@distance, Montréal, septembre 2006, p.8

préuniversitaire prend en moyenne 2 ans et demi à compléter sa formation. La durée moyenne est de 3 ans et demi pour un étudiant au DEC technique. En plus, ce sont souvent les étudiants dont le parcours s'allonge qui ont recours à la formation à distance. Tout cela nous mène en plein dans la strate des 20 à 24 ans. La hausse dans la strate des 25 à 29 ans est probablement partiellement due à cette raison également.

Le second constat est la stagnation, voire la légère baisse des étudiants de 30 ans et plus. Il est, pour la Fédération, dans la mission principale du Cégep@distance de tenter de rejoindre des gens plus âgés désirant retourner aux études. Si le système d'éducation conventionnel ne convient pas à ces étudiants adultes, il va sans dire que l'entité pouvant le mieux lui répondre est le Cégep@distance, par son expertise et surtout son mode de formation asynchrone. Le Cégep@distance doit redoubler d'efforts pour rejoindre cette population étudiante pour laquelle il répond parfaitement au besoin de flexibilité d'horaire. Cette problématique sera plus amplement discutée dans le dernier chapitre de la présente recherche.

Le troisième et dernier constat de cette comparaison est le renversement de la tendance en ce qui concerne le statut de commandite. De 46 % des étudiants avec commandite en 1999-2000, nous sommes passés à 62 % entre 2005 et 2007. Cela témoigne de la popularité institutionnelle du Cégep@distance. Les API recommandent probablement plus souvent leurs élèves au Cégep@distance, leur fournissant une commandite par le fait même. Et puis, tel que vu précédemment, la commandite permet d'échapper aux frais d'admission et, dans certains cas, aux frais de scolarité. Il ne faut pas chercher l'explication de cette nouvelle tendance à la commandite dans l'âge des étudiants. Ils sont en effet dorénavant plus vieux, ce qui aurait normalement pour conséquence de réduire le nombre d'étudiants en commandite. Cela confirme encore une fois que ce sont les étudiants un peu plus âgés en fin d'études collégiales qui, en passant par la commandite de leur cégep, complètent leur parcours via la formule à distance.

Finalement, voici la liste des disciplines en fonction des inscriptions-cours entre 2005 et 2007. Il n'est pas nécessaire d'analyser ce tableau. Il faut cependant garder en tête, en le lisant, les besoins exprimés par les directions d'établissement en matière de développement de l'offre de formation du Cégep@distance.

Tableau 6 : Fréquentation des cours par les élèves observés par le MELS, 2005 à 2007

Regroupements (numéro de discipline)	Nombre	Pourcentage
Sciences humaines (300, 320, 330, 350, 360, 381, 383, 385 et 387)	7 462	18,7
Mathématiques (201)	6 132	15,39
Administration, commerce et informatique (410, 412 et 420)	6 034	15,1
Littérature (601)	5 688	14,3
Éducation physique (109)	3 464	8,7
Philosophie (340)	2 653	6,7
Techniques d'éducation à l'enfance (322)	2 491	6,3
Langue seconde (602 et 604)	2 436	6,1
Sciences administratives (401)	1 201	3,0
Sciences (101, 202 et 203)	1 185	3,0
Langue (607 et 608)	1 056	2,7
Agriculture et foresterie (152, 153 et 190)	45	0,1

Source : MELS. *Évaluation de programme. Cégep@distance*, Gouvernement du Québec, Québec, 2009, pp.102-103

Expression des besoins

L'enquête du MELS soulève d'abord que les mécanismes mis en place par le Cégep@distance ne lui permettent pas d'obtenir suffisamment d'informations de l'ensemble du réseau collégial de façon à cibler les besoins de formation. Les membres du comité-conseil du Cégep@distance assument un rôle important, mais c'est la cessation des activités du comité d'orientation qui semblent causer la carence au niveau de l'identification des besoins. C'est dorénavant la régie exécutive qui assume le rôle du comité. La régie n'a toutefois pas l'expertise ni le temps qu'avaient communément les membres du comité d'orientation. Il s'agit ici de la principale difficulté pour cerner les besoins de formation.

Un second problème du Cégep@distance en ce qui a trait l'expression des besoins se situe au niveau de la rapidité de production d'un cours. La durée actuelle de production d'un cours se situe entre 24 et 26 mois.³⁴ Plus de deux ans pour produire un cours, c'est un délai contre-productif au niveau de la réponse aux besoins de formation.

Dans toute son étendue, entre 2002-2003 et 2007-2008, la durée de production d'un cours a varié de 191 jours à 1 484 jours, pour une étendue de 0,53 à 4,12 années. Parmi les 6 cours en début de

³⁴ MELS. *Évaluation de programme. Cégep@distance*, Gouvernement du Québec, Québec, 2009, p.40

conception en 2004-2005, seulement 2 ont été complétés au 9 juin 2008. Un seul des 16 débutés en 2005-2006 a été complété à la même date. Pour 2006-2007, c'est 1 des 6. Finalement, aucun des 10 cours débutés en 2007-2008 n'a été complété pour le 9 juin 2008.³⁵ Un cours de 45 crédits prend au Cégep@distance en moyenne 2,57 années à produire. Pour un cours de 60 crédits, la durée moyenne est de 3,15 ans. Ces délais sont proprement inefficaces. Ainsi, pour citer le MELS, le rythme de production de cours du Cégep@distance « ne semble pas être suffisamment rapide pour permettre au Cégep@distance de présenter une offre de cours complète dans ses différents programmes. »³⁶

Les directions d'établissement ont également identifié comme besoin que les cours du Cégep@distance utilisent du matériel intégrant les nouvelles technologies, et ce dans une proportion de 86,7 %.³⁷ Les directions veulent donc que le matériel de cours intègre les Technologies de l'information et des communications (TIC). Comme nous avons vu plus tôt, le nombre de cours par Internet a diminué dans les dernières années. Le redressement est urgent.

Financement du Cégep@distance

Le financement du Cégep@distance est particulier, c'est-à-dire qu'il ne suit pas les mêmes règles que les autres cégeps. Ce sont les annexes budgétaires C001, C003, C004 et S025 qui régissent son financement. Les revenus totaux du Cégep@distance sont passés de 7,3 M\$ en 2001-2002 à 9,4 M\$ en 2006-2007.³⁸ Cette hausse est grandement due à l'augmentation de la subvention du MELS, qui est passée de 2,9 M\$ à 5,2 M\$ à elle seule pendant cette période. Les revenus de droits d'inscription et de scolarités sont passés de 2,8 M\$ à 3,6 M\$. La vente de bien et services ainsi que les autres sources de revenus ont, quant à elles, généré moins de revenus en 2006-2007 qu'en 2001-2002.³⁹

La hausse fulgurante de financement du MELS n'est pas due à une hausse de fréquentation du Cégep@distance, mais plutôt à la réévaluation du coefficient « k » dans le calcul de la subvention, survenue en 2003-2004. Ce coefficient a pour fonction de tenir compte des différences entre la formation à distance et la formation en classe.

Pendant la période entre 2001-2002 et 2006-2007, la fréquentation des AEC a augmenté de façon très importante au Cégep@distance, pour une valeur de 76,3 %. Pourtant, la subvention n'a augmenté que de 37,5 %.⁴⁰ La situation s'explique par le fait que l'enveloppe finançant les AEC est une enveloppe fermée, donc n'augmentant seulement à la bonne discrétion du gouvernement, peu importe les fluctuations d'effectifs étudiants.

Comme la Fédération l'a observé pour la formation continue, la présence ici d'une enveloppe fermée crée des problèmes de financement. On compte, pour les AEC du Cégep@distance, plus d'étudiants que le financement le prévoit. L'établissement doit donc financer l'offre de formation des AEC par les autres subventions ou réduire son offre de formation. Dans les deux cas, l'offre de services du Cégep@distance s'en trouve menacée.

35 Ibid, p.43

36 Ibid, p.47

37 Ibid, p.45

38 Ibid, p.64

39 Ibid, p.65

40 Ibid, p.70

Malgré la réserve que la Fédération a toujours maintenue au sujet de l'absence de formation générale dans les AEC, ces attestations représentent tout de même une réponse à un besoin de formation. Pour les adultes en réorientation d'emploi, forcée la plupart du temps, le modèle des AEC permet de se former plus rapidement afin de retourner plus vite sur le marché du travail. Il faudrait donc que le MELS revoie le financement des AEC du Cégep@distance de façon à en faire une enveloppe ouverte se régulant selon la fréquentation.

Recommandation 3

Que le MELS consente au Cégep@distance un financement de type enveloppe ouverte plutôt que fermée pour son offre de formation en AEC.

Le protocole d'entente entre le collège de Rosemont et le MELS en ce qui a trait à la gestion du Cégep@distance, nous l'avons déjà mentionné, prévoit un autofinancement de plus en plus important des cours offerts par le Cégep@distance. Pour la FECQ, cela représente une menace à l'accessibilité aux études. Si le Cégep@distance répond bel et bien à un besoin auquel aucun autre établissement ne peut aussi bien répondre, encore faudrait-il que sa population étudiante continue de pouvoir avoir les moyens d'y étudier! Que le MELS mette sur le Cégep@distance le poids de réduire l'accès à son offre de formation est inacceptable. Cette clause de l'entente doit être revue.

Recommandation 4

Que le MELS abandonne l'exigence d'autofinancement grandissant des activités du Cégep@distance tel que stipulé à l'article 12 de l'entente de gestion du Cégep@distance.

Axes de développement

Plusieurs axes de développement que la Fédération envisage pour le Cégep@distance ont déjà été abordés précédemment : la disponibilité des tuteurs, le développement de davantage de cours, incluant de cours Internet et le financement. Un dernier axe reste cependant à exploiter. Il s'agit de la formation synchrone.

Le faible taux de persévérance observé au Cégep@distance n'est pas étranger à la formation à distance. Mais, plus spécifiquement, ce n'est pas étranger au mode de formation asynchrone qu'emploie le Cégep@distance. Selon le MELS, c'est souvent l'isolement des étudiants les uns des autres et l'absence de contact avec l'enseignant qui causent une démotivation. Le mode de formation synchrone, qui permet les interactions entre étudiants et avec l'enseignant, tend à mieux soutenir la persévérance scolaire. Ce modèle sera davantage étudié dans la prochaine section portant sur le Groupe Collegia.

Le modèle du Cégep@distance fonctionne bien et répond au besoin pour lequel il est conçu. Rien
Fédération étudiante collégiale du Québec

n'empêche cependant le Cégep@distance d'expérimenter le modèle synchrone tel qu'il sera décrit dans la prochaine section.

Une équipe de chargées de projets du Cégep@distance a cependant mis de l'avant une solution de type synchrone, mais s'inscrivant dans le modèle asynchrone de l'établissement. Il s'agirait de permettre l'encadrement des étudiants par leurs pairs. Cette formule permettrait aux étudiants de collaborer entre eux et de travailler en équipe sans toutefois réduire la flexibilité du mode asynchrone. Il s'agirait de la théorie de la « liberté coopérative ».

Les sites de réseautage social, par exemple Facebook, correspondent en partie aux besoins d'un dispositif technologique approprié mettant de l'avant une interface pédagogique orientée vers les activités collaboratives. Il s'agirait cependant de bien encadrer leur utilisation afin de configurer les fonctionnalités utilisées dans une perspective d'environnement d'apprentissage coopératif. Facebook n'est toutefois pas idéal et les deux chargées de projet semblent favoriser le logiciel ELGG puisque l'interface et les fonctionnalités sont modelables. Ce logiciel favorise aussi le sentiment de présence des étudiants les uns avec les autres.⁴¹

Bref, cette expérimentation menée en 2009 au Cégep@distance et dont ne nous connaissons pas encore les résultats devraient être suivie de près. La présence d'une telle plateforme synchrone dans un modèle de formation asynchrone permet d'obtenir les avantages des deux modèles en ne sacrifiant qu'un minimum de flexibilité du mode asynchrone. Cette voie doit définitivement être envisagée.

Recommandation 5

Que le Cégep@distance développe, pour ses étudiants, des projets de collaboration entre les pairs via une plateforme virtuelle, et ce à même son offre de formation asynchrone.

Le Groupe Collegia

Structure du consortium

Le Groupe Collegia est un consortium exclusivement dédié à la formation continue. Le consortium regroupe le cégep de Matane et celui de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine. Le Groupe Collegia dispense de la formation dans sept centres de formation : au cégep de Matane, au cégep de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine campus Gaspé, au cégep de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine campus des Îles-de-la-Madeleine, à Saint-Anne-des-Monts, au Centre d'études collégiales Baie-des-Chaleurs à Carleton-sur-Mer, à l'École nationale des pêches et de l'aquaculture à Grande-Rivière et finalement au campus Ubisoft à Montréal.⁴²

41 CHOMIENNE, Martine et MARCEAU, François. « Un environnement de réseautage social pour apprendre au Cégep@distance », *Revue internationale des technologies et pédagogie universitaire*, vol.6, n°2-3, 2009, p.65

42 GROUPE COLLEGIA. *Les centres de formation*, <http://www.collegia.qc.ca/fr/index11.html> (page consultée le 21 février 2011)

La formation dans son salon : entre besoins et contraintes

Le campus virtuel du Groupe Collegia utilise ces sites comme lieux de rencontre pour que des étudiants de partout en Gaspésie et aux Îles-de-la-Madeleine, le campus Ubisoft étant une exception, puissent se rendre sur place afin de suivre des cours semi-virtuels. Le mode de formation sera détaillé dans la prochaine sous-section.

Le Groupe Collegia dispense la formation que ses composantes décident de dispenser. En fait, ce que nous racontait Isabelle Cayer, à qui nous avons eu l'opportunité de parler, c'est que le consortium permet la collaboration sur tout sauf pour dispenser la formation. Le Groupe Collegia permet à ses intervenants de mettre en commun les stratégies technopédagogiques, l'expertise technique, l'échange d'informations, le développement de l'offre de formation, etc. La collaboration, pour citer madame Cayer, porte sur « comment faire de la formation autrement ».

En ce qui a trait à la formation, ce sont les composantes du consortium qui ont la responsabilité de la dispenser. Collegia n'est donc qu'un outil permettant aux établissements d'offrir, chacun à leur compte, de la formation continue à distance. La formation régulière à distance, elle, n'est pas du tout du ressort de Collegia. Parfois les deux cégeps en consortium s'échangent et se prêtent des programmes d'AEC, mais pas en formation continue. Ce n'est donc pas du ressort de Collegia.

Activités de formation

Le Groupe Collegia n'offre que des activités de formation menant à l'obtention d'une AEC. Il ne relève pas du mandat du consortium, dans son mandat de formation continue, de dispenser de la formation menant à l'obtention DEC. Ce sont les cégeps qui, seuls de leur côté, peuvent développer de la formation à distance menant au DEC. D'ailleurs, une expérience réalisée en ce sens par le cégep de Gaspé sera détaillée dans le prochain chapitre. Madame Cayer n'a cependant pas exclu que le Groupe Collegia puisse donner un coup de main et partager son expertise avec l'un des deux établissements collégiaux qui voudrait développer un DEC à distance. Collegia dispense également de la formation sur mesure aux entreprises, mais non créditable.

Madame Cayer soutient également que des classes de télé-enseignement en formation régulière ont été mises sur pied à Gaspé et à Carleton, mais au niveau de la formation régulière. Les partenariats entre Collegia et d'autres établissements collégiaux en régions sont rares, puisque la formation à distance permet d'avoir accès à des étudiants de partout au Québec, de par sa nature. Si partenariat il y a dans un avenir rapproché, madame Cayer ne croit pas que ce sera nécessairement avec des cégeps en baisse d'effectifs. Le financement serait également un problème à la mise sur pied de collaboration. En effet, le financement gouvernemental n'étant pas suffisant pour soutenir à lui seul les coûts de l'offre de formation, les cégeps doivent nécessairement se faire compétition via la publicisation de leur offre de formation. Pour Collegia, la provenance des étudiants, que ce soit d'une région en difficulté ou non, importe peu.

Ainsi, le Groupe Collegia offre, à temps plein ou à temps partiel, les AEC à distance suivantes : *Programmeur-intégrateur en médias interactifs, Inspection et protection de la ressource d'eau, Assurances de dommages, Conseiller en assurance et rentes collectives de personnes, Conseiller en sécurité financière, Approche client et négociation, Approche conseil 1, Approche conseil 2, Méthodologie financière, Placement des particuliers, Profil financier du client et Vente et mise en*

Au niveau de la formation créditée, les cours et formations suivants sont offerts : *L'essentiel de la réseautique, La commutation LAN et le sans-fil, Les protocoles et concepts de routage, Technologies des réseaux étendus, Héritage social et familial, Maladie d'Alzheimer et autres déficits cognitifs, Assurance collective de personnes, Éléments de base en méthodologie financière, Droit et lois en assurances en assurance et rentes collectives de personnes, Finance, produits et services financiers, Fiscalité des particuliers, Fiscalité en assurance et rentes collectives de dommages, Initiation au crédit à la consommation, au crédit hypothécaire, au recouvrement et à la succession, Initiation à l'économie, Notions de droit du secteur financier et Rentes collectives de personnes*⁴⁴

Pour ce qui est des cours sur mesure, Collegia offre *Introduction à l'agriculture biologique* et *Anglais du tourisme*.⁴⁵ Que ce soit les AEC, la formation et les cours créditable ou les cours non créditable, une imposante majorité s'offre selon le modèle de la classe virtuelle.

Ces formations peuvent toutefois quand même être données en mode asynchrone, synchrone ou mixte, en fonction des besoins. Madame Cayer, pendant notre entrevue, a voulu mettre l'emphase sur les besoins de la population étudiante ciblée comme élément principal quant au mode synchrone ou asynchrone. Au départ, les formations développées en mode asynchrone l'ont été pour favoriser une flexibilité. Par exemple, le cours *Assurance collective de personnes* s'est développée en mode asynchrone puisque l'effectif étudiant ciblé est majoritairement composé de travailleurs avec des disponibilités restreintes et hétérogènes. Règle générale, la population étudiante de Collegia est majoritairement composée de travailleurs. La formation pour cette AEC s'offre donc sur une plateforme web asynchrone ouverte en tout temps, avec l'aide d'un tuteur disponible par courriel. Cette population étudiante est également plus à l'aise avec la gestion de temps efficace et l'autonomie que demande la formation asynchrone.

La formation synchrone est souvent dispensée pour des AEC plus longues où un enseignement est nécessaire. Cela peut également dépendre des exigences du partenariat conclu avec le MELS. Madame Cayer nous donnait l'exemple de l'AEC de *Conseiller en sécurité financière*, pour laquelle les étudiants admis n'ont pas besoin d'expérience de travail. La formation synchrone y est alors pertinente, puisque la formation et le matériel utilisé peuvent être complexes pour des non-initiés. Ce programme se donne tout de même en formule mixte, pour répondre aux besoins de toutes les populations étudiantes. À l'inverse, le programme d'AEC d'*Assurance collective de personnes* requiert de posséder déjà une AEC dans le domaine, d'où la possibilité d'offrir la formation en mode asynchrone.

Le modèle de classe virtuelle consiste à dispenser, à une classe de gens réunis par la magie du web, une formation au même moment. Deux groupes peuvent également recevoir la formation en même temps : un sur Internet et un en classe ou deux dans des classes différentes. Le second modèle de combinaison de groupe est rencontré lorsque deux groupes ne se trouvent pas dans le même centre de formation du Groupe Collegia. Il s'agit donc d'un mode de formation synchrone, domaine dans lequel le Groupe Collegia s'impose comme pionnier.

43 GROUPE COLLEGIA. *Campus virtuel. Notre offre de formation*, <http://www.collegia.qc.ca/campusvirtuel/offre-de-formation/> (page consultée le 18 février 2011)

44 idem

45 idem

Pour Isabelle Cayer, le modèle d'organisation est le même que la formation en classe traditionnelle. Les étudiants, que ce soit un ou deux groupes simultanément, vivent les mêmes activités d'apprentissage et d'évaluations. C'est au niveau des outils de l'enseignant que se joue la différence, puisque les étudiants ne sont pas physiquement présents. L'enseignant a notamment, pour remplacer le tableau d'une classe traditionnelle, un tableau blanc interactif sur lequel il lui est possible d'annoter un document, de faire des calculs ou autres démonstrations jugées utiles. Les étudiants peuvent également utiliser ce tableau virtuel.

Dans le modèle où deux classes sont jumelées, une classe physique et une classe virtuelle, une classe est en présence directe de l'enseignant. Les étudiants distants voient, dans leur moniteur, les étudiants et l'enseignant physiquement présents comme s'ils étaient, eux aussi, sur place. Madame Cayer affirme que cette dualité de présence n'engendre aucune variation dans la dynamique et le climat de classe en comparaison avec l'enseignement traditionnel. La plateforme permet une certaine proximité selon madame Cayer.

En ce qui concerne le nombre d'étudiants idéal, madame Cayer croit que le chiffre magique est une vingtaine. Peu importe le programme, les groupes ne doivent pas être trop gros ni trop petits. Dans le cas de deux classes en simultanée, il s'agit de la même chose : environ vingt étudiants dans les deux groupes réunis. Ce nombre plus bas que les classes d'enseignement présentiel se justifie par l'attention que l'enseignant doit diviser. Tantôt entre un groupe présent et un groupe virtuel, tantôt entre deux groupes virtuels ou tout simplement un, l'enseignant doit porter une attention plus grande. Évidemment, les enseignants ont aussi à gérer l'aspect technologique. Cela joue en faveur de groupe moins nombreux. Cet aspect technologique pose souvent problème. En effet, pour madame Cayer, « la stabilité des systèmes est le talon d'Achille » de la formation synchrone.

La formation qui s'offre à un groupe en présence de l'enseignant et un autre dans une classe ailleurs, il est important de le noter, n'est que sous forme d'expérimentation à l'heure actuelle. C'est en effet ce que nous a révélé madame Cayer, qui affirme que ces expérimentations sont au niveau de la formation régulière, et non de la formation continue. Donc, ces expérimentations ne sont pas menées par Collegia.

Le Groupe Collegia est également en processus de développer de nouvelles offres de formation. Il s'agirait, selon madame Cayer, de diversifier le champ des AEC offertes, qui se concentrent beaucoup actuellement dans le domaine de la sécurité financière et des services financiers. Le Groupe Collegia tente ainsi de rejoindre et satisfaire une nouvelle population étudiante. Malheureusement, nous n'avons pas pu avoir davantage de détails.

Au sujet de la population étudiante, un texte de 2007 paru dans le journal de l'Association professionnelle des aides pédagogiques individuels (APAPI) souligne que « la formule [du Groupe Collegia] est moins propice pour la clientèle des étudiants qui passe du secondaire V au collégial. »⁴⁶ L'encadrement un peu moins important qu'en classe traditionnelle et l'autonomie requise par la formation à distance dans son ensemble seraient des difficultés pour ces étudiants. Le texte affirme également, au niveau de la motivation, qu'« à partir du moment où l'étudiant est motivé au départ, la formation synchrone est plus facilitante et amène un taux plus élevé de réussite scolaire que la formation asynchrone. »⁴⁷

46 GAGNON, Doris. « L'entrée du «synchrone» dans les Cégeps », *L'ENTR'API*, APAPI, Montréal, vol.12, n°2, décembre 2007, p.25

47 idem

Madame Cayer a terminé notre entrevue en soulignant l'importance de la formation à distance. Pour le réseau collégial, madame Cayer décrit cette formation comme « essentielle et vitale ». Les programmes d'AEC ont souvent une population étudiante éclatée et il est important de répondre à ces besoins. Madame Cayer va jusqu'à affirmer que la formation à distance est l'avenir de l'enseignement collégial. Au niveau régional, l'avènement d'une telle formation contribue au financement, au développement et à l'innovation de projets régionaux. Le développement régional s'en trouve revampé. Ce sera d'ailleurs le sujet du chapitre qui suit.

Chapitre 3 : Une solution à l'isolement géographique

Les effectifs baissent dramatiquement

Alors que les cégeps de grands centres vivent des hausses marquées de fréquentation depuis quelques années, ceux des régions les plus éloignées ne cessent de chuter. Ce problème démographique est lourd de conséquences économiques et sociales. Une dévitalisation des effectifs étudiants est souvent un symptôme d'une région qui se vide de sa population, étudiante ou non. L'économie décroît au lieu de croître et les services essentiels, médicaux par exemple, se font de plus en plus difficiles d'accès. Les régions, une grande richesse pour le Québec, se vident au point où l'on doit se demander dans certains cas, celui de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine principalement, comment faire pour arrêter l'hémorragie. On peine à trouver des solutions pour ne pas « fermer » la région.

La Fédération s'est penchée exhaustivement sur la question des cégeps en région à deux reprises particulières, à l'occasion de deux recherches étoffées. Depuis longtemps, l'accessibilité régionale aux études est au cœur du discours et des dossiers de la FECQ. Il importe donc ici d'observer la formation à distance sous l'angle d'une solution au problème de dévitalisation qui mine nos régions.

Le MELS, en 2010, a produit un document statistique très intéressant quant à l'évolution de l'effectif étudiant. Le document détaille la prévision de l'évolution des effectifs étudiants jusqu'en 2024. Voici un tableau cumulant les données par région de 2009 et les prévisions de 2019. Il faut cependant garder en tête une certaine marge d'erreur des prévisions de 2019, qui sont tout de même dix ans après les dernières données réelles disponibles. La variation des effectifs étudiants entre 2009 et 2019 est, pour certaines régions, totalement alarmante.

Tableau 7 : Prévision de la fluctuation de l'effectif étudiant collégial du réseau public par région

Région administrative	Effectif étudiant en 2009	Prévisions pour 2019	Variation 2009-2019
Bas-Saint-Laurent	5 576	3 994	-28,38 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean	7 936	5 196	-34,53 %
Capitale-Nationale	18 934	15 363	-18,87 %
Mauricie	5 465	3 871	-29,17 %
Estrie	7 360	5 723	-22,25 %
Montréal	53 934	48 170	-10,69 %
Outaouais	5 449	4 170	-23,48 %
Abitibi-Témiscamingue	2 593	1 868	-27,96 %
Côte-Nord	1 337	1 110	-16,98 %
Nord-du-Québec	132	95	-28,04 %
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1 068	613	-42,61 %
Chaudière-Appalaches	5 418	4 336	-19,98 %
Laval	6 213	5 585	-10,11 %
Lanaudière	5 113	3 942	-22,91 %
Laurentides	8 890	7 507	-15,56 %
Montérégie	20 830	16 395	-21,30 %
Centre-du-Québec	3 089	2 527	-18,20 %

Total	172 882	141 165	-18,35 %
-------	---------	---------	----------

Source : MELS. *Prévisions de l'effectif étudiant au collégial. Prévisions régionales*, Gouvernement du Québec, Québec, mai 2010, pp.1-34

Légende	
Variation avec un écart négatif plus important que 2 points par rapport à la moyenne	■■■■→ -20,36 % et moins
Variation avec plus ou moins 2 points de différence avec la moyenne	■■■■→ Entre -16,35 % et -20,35 %
Variation avec un écart positif plus important que 2 points par rapport à la moyenne	■■■■→ -16,34 % et plus

On observe donc que les régions les plus gravement touchées par la baisse d'effectifs sont celles éloignées des grands centres. Il faut noter cependant un phénomène généralisé de baisses d'effectifs pendant la période observée. En effet, environ entre 2005 et 2011, le réseau collégial a vécu une hausse de fréquentation dans l'ensemble du réseau, incluant la plupart des régions normalement en difficulté. À partir de 2012 cependant, cette hausse passagère est compensée par une baisse dans tout le réseau. Selon les prévisions du MELS, plusieurs régions du Québec renoueront avec une hausse d'effectifs vers 2020.⁴⁸ Compte tenu de la baisse générale, le moyen d'analyse retenu a été celui de l'écart avec la moyenne. Le code de couleur est détaillé dans la légende ci-haut en fonction de ce critère.

Parmi les régions dont l'écart négatif avec la moyenne (-18,35 %) est le plus important, nous retrouvons l'Abitibi-Témiscamingue (-27,96 %), le Nord-du-Québec (-28,04 %), le Bas-Saint-Laurent (-28,38 %), la Mauricie (-29,17 %), le Saguenay-Lac-Saint-Jean (-34,53 %) et la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (-42,61 %). Ces régions sont, pour la plupart, éloignées des grands centres et en situation de dévitalisation démographique depuis plusieurs années. Il faut souligner également, que dans le cas d'une région en difficulté comportant déjà un petit nombre total d'étudiants, chaque baisse en pourcentage se fait beaucoup plus ressentir pour la pérennité des établissements collégiaux et pour leur offre de programmes.

En effet, puisque le mode de financement des cégeps se fait en fonction du nombre d'étudiants sans tenir compte suffisamment des besoins de bases, la baisse anticipée de 227 étudiants collégiaux en Côte-Nord (- 16,98 %) va frapper beaucoup plus durement que la baisse de 4435 étudiants en Montérégie (- 21,30 %). De toute façon, ce sont surtout les régions du Grand Montréal (Montréal, Montérégie, Laval, Lanaudière et Laurentides) qui ont profité de la hausse temporaire des inscriptions depuis quelques années.

Dans cette optique de besoins criants de la part de certaines régions, rappelons que la Fédération met de l'avant une panoplie de mesures, à commencer par une réforme du mode de financement des cégeps en difficulté. Dans la présente recherche, il importe d'observer comment la formation à distance peut tenter de pallier à cet exode démographique.

L'expérience gaspésienne

Le Cégep de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine a mis sur pied des projets de formation à distance,

⁴⁸ MELS. *Prévisions de l'effectif étudiant au collégial. Prévisions régionales*, Gouvernement du Québec, Québec, mai 2010, pp.1-34

parfois sous forme de partenariats avec d'autres cégeps. Rappelons que, puisque dans le consortium Collegia les établissements sont les seuls responsables de leur offre de formation, ces projets ne s'inscrivent pas nécessairement dans les activités du Groupe Collegia.

L'approche par partenariat

C'est le cégep de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine qui a initié, en 2001, la formation à distance à l'École nationale des pêches et de l'aquaculture de Grande-Rivière. En effet, le programme de formation sur mesure de deux ans *Techniques d'aquaculture* offrait la possibilité de compléter la première année à distance à l'aide d'un système de visioconférence. Parmi les objectifs du projet de formation à distance figurait l'offre d'une « solution aux problèmes découlant de l'importante diminution d'effectifs étudiants dans les régions éloignées ». ⁴⁹ Un autre objectif consistait à répondre aux exigences locales de formation spécialisée de la main-d'oeuvre.

Dans le cadre du projet *Cégeps en réseau*, sur lequel nous élaborerons à la fin du présent chapitre, le cégep de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine a réalisé un projet collaboratif avec le cégep de Baie-Comeau en 2007-2008 quant au programme *Technologies forestières*. Le fonctionnement ressemblait beaucoup à la classe virtuelle de Collegia. Malheureusement, le projet n'a pas pu être mené à terme puisque le cégep de Baie-Comeau n'a pas pu récolter suffisamment de demandes d'admission et a dû suspendre son programme.

Des suites de cet échec, le cégep de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine a mis sur pied un autre projet en 2009, avec le cégep de Sept-Îles et celui de Vanier. Le projet visait à réunir des étudiants anglophones en *Sciences Humaines* des trois institutions. Selon le cégep de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine, il a été beaucoup plus difficile de réunir trois sites distants que seulement deux. Cela a semblé représenter un défi logistique et technique important. ⁵⁰ Le projet a été mis à l'épreuve à l'hiver 2010, de sorte qu'il est encore impossible, à ce jour, d'en tirer des conclusions.

Dans ce genre de combinaison tripartite, il est préférable de ne pas jumeler les trois groupes en même temps. Il faudrait plutôt, selon le rapport du cégep de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine, diviser le groupe le plus nombreux en deux et jumeler chacune des moitiés avec un des deux autres sites, ce qui donne deux combinaisons de deux sites. En l'occurrence, le site le plus nombreux était celui de Vanier.

Finalement, en *Soins infirmiers*, le cégep de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine campus Gaspé a procédé à peu près à la même expérience que pour *Techniques d'aquaculture*, c'est-à-dire qu'il a permis aux étudiants du campus des Îles-de-la-Madeleine de suivre la première année du programme à distance. La première cohorte a été formée à l'automne 2008. La particularité de ce projet, c'est qu'il a mis en marche ce qui malheureusement n'a pas été possible pour les raisons que l'on connaît pour *Techniques d'aquaculture*. En effet, le projet s'est déroulé avec un groupe en présence de l'enseignant et un groupe à distance à l'aide de la vidéoconférence. Lorsque madame Cayer du Groupe Collegia nous parlait d'expérimentation de cette méthode à la formation régulière, c'est sûrement à ce projet qu'elle faisait référence.

⁴⁹ BERGERON, Marie-Hélène. *La formation à distance au Cégep de la Gaspésie et des Îles. Bilan et recommandations*, Cégep de la Gaspésie et des Îles, Gaspé, mai 2010, p.5

⁵⁰ Ibid, p.6

Constats

Fort de ces récents projets et de son implication dans le Groupe Collegia, le cégep de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine possède une solide expérience et expertise en terme de formation à distance. C'est ce qui lui permet de dresser un bilan de son expérience.

En débutant son bilan, le cégep de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine commence en énonçant les conditions gagnantes de la formation à distance. Comme première condition, madame Marie-Hélène Bergeron, qui a procédé à cet exercice de constats, identifie la motivation des enseignants comme première condition.

Ces enseignants doivent avoir et prendre le temps de même que le soutien nécessaires pour d'abord apprendre à utiliser efficacement les outils technologiques. Si madame Bergeron identifie cette responsabilité du côté enseignant, elle souligne également que cette modification aux façons de faire doit être considérée dans le calcul de la tâche enseignante. Madame Bergeron souligne en outre que l'enseignant doit « adapter ses activités d'enseignement et d'apprentissage aux contextes de l'enseignement à distance. »⁵¹ Les enseignants doivent aussi repenser leurs formules et stratégies pédagogiques. Madame Bergeron prêche également pour une valorisation du travail des enseignants qui se lancent dans ce monde technologique parfois complexe.

Madame Bergeron met de l'avant une liste exhaustive de compétences à développer chez l'enseignant qui oeuvre en formation à distance. Parmi celles-ci, notons l'importance de varier le type d'activités pédagogiques, de maîtriser les différentes technologies, de s'assurer de la participation des étudiants, de savoir rapidement s'adapter, de tenter d'humaniser le processus et d'encourager la collaboration entre étudiants.⁵²

Le Cégep de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine met de l'avant une recommandation quant à la reconnaissance de la tâche supplémentaire qui incombe aux enseignants en formation en distance. La recommandation va dans le sens d'ajouter 3 unités de *Charge individuelle* (C.I.) par cours donné à distance chaque session. Cela aurait un double impact : reconnaître à son juste titre le travail des enseignants et inciter d'autres enseignants à se lancer dans l'aventure de la formation à distance. Puisque la FECQ n'est pas familière avec le calcul de la charge enseignante, la recommandation mise de l'avant sera plus globale.

Recommandation 6

Que les enseignants s'impliquant dans un projet d'enseignement à distance synchrone se fassent reconnaître des unités supplémentaires de Charge individuelle (C.I.).

Un des aspects les plus fâcheux du travail de l'enseignant serait, pour madame Bergeron, la perte de

51 Ibid. p.8

52 Ibid, p.9

temps reliée aux défauts des systèmes technologiques utilisés. L'importance de bien former les enseignants quant à l'utilisation de ces technologies s'en trouve renforcée. La présence d'un technicien lors des premières utilisations de ces technologies et systèmes est donc essentielle.

Le cégep de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine souligne, des suites de son expérimentation de jumelage entre deux classes, qu'il peut se créer une scission entre les étudiants en présence de l'enseignant et les étudiants dans une autre classe. L'enseignant aura de la difficulté à diviser équitablement son attention et il lui sera tout naturel de favoriser la classe présente devant lui en ce sens. Le climat de la classe distante, de surcroît, se gère beaucoup moins aisément. Pour madame Bergeron, les enseignants plus à l'aise avec leur matière, donc plus expérimentés, sont moins centrés sur la matière et peuvent ainsi dispenser suffisamment d'attention aux deux groupes. En contrepartie, les jeunes enseignants doivent davantage se concentrer sur leur matière, mais maîtrisent mieux la technologie.

À cause de cette problématique d'attention pour les deux classes, le cégep de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine avance une expérience minimale d'enseignement de 3 ans avant de se lancer en formation à distance. La FECQ ne désire pas aller jusque-là.

Au niveau des outils technologiques, madame Bergeron croit que l'enseignement par vidéoconférence est un outil versatile. C'est une technologie qui n'exige pas beaucoup de modifications des méthodes de l'enseignant. Par contre, le rapport souligne que cette technologie rend très difficile l'interaction entre les élèves des deux sites. Cette problématique revient à celle de l'iniquité d'attention entre les deux groupes. Une solution que certains enseignants ont trouvée est de déplacer le groupe en présence à une autre classe, de telles sortes que les deux groupes sont considérés à distance. Madame Bergeron appuie la diversification des technologies utilisées de façon à permettre le travail d'équipe et les interactions entre étudiants de sites distants. Pour la FECQ, cela est une excellente idée.

Recommandation 7

Que les enseignants en formation à distance synchrone diversifient les outils technologiques utilisés afin de favoriser le travail d'équipe et l'interaction entre les étudiants.

La difficulté de gérer deux classes vient faire croire à madame Bergeron essentiellement la même chose que madame Cayer de Collegia : le nombre idéal d'étudiants est 20. En fait, pour être plus précis, madame Bergeron croit qu'il s'agit également d'un maximum. Elle affirme aussi qu'il faut répartir équitablement le nombre d'étudiants dans chacun des sites. Le rapport du cégep de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine soutient également que plus le nombre d'heures de formation est élevé, moins la combinaison de deux classes est souhaitable.

Puisqu'il est difficile de créer un sentiment de cohésion entre le groupe présent et le groupe distant, madame Bergeron suggère d'organiser deux rencontres réunissant tous les élèves. Idéalement, une première devrait se dérouler au début du processus de formation et une vers le milieu. Une autre mesure suggérée serait que l'enseignant se rende deux fois par année au site normalement distant, afin

d'instaurer une certaine réciprocité.

Madame Bergeron signale que toute tentative de dispenser des cours par vidéoconférence doit prévoir au moins un an au préalable pour installer le matériel nécessaire lors d'un premier projet. Les projets subséquents nécessiteraient quant à eux 8 mois.⁵³ La classe elle seule coûterait environ 50 000 \$ pour y installer le matériel nécessaire.

La nécessité des partenariats

Bien entendu, et c'est ce que le rapport souligne en conclusion, le plus grand avantage de ce mode de formation synchrone donnée simultanément à deux classes est la consolidation de l'offre de formation. Cette solution de partenariats doit donc être retenue pour la mise en commun des efforts et des ressources de cégeps en difficulté. Certes, ce type de formation synchrone ne vise pas du tout la même population étudiante autonome que le modèle asynchrone du Cégep@distance. Tel n'est toutefois pas sa mission, puisqu'il s'agit ici de consolider ce qui se fait à l'enseignement régulier par des partenariats entre cégeps qui peinent à attirer suffisamment d'étudiants pour continuer à dispenser un programme.

Dans ces circonstances, il est évident que le sacrifice de devoir arrimer les horaires, mettre en place le matériel nécessaire, former et recruter les enseignants est bien moindre que celui de voir son offre de formation se désagréger. Les régions en difficulté doivent collaborer afin de conserver leur offre de formation qui, souvent, permet de qualifier des étudiants pour des emplois vitaux pour l'économie et la société de la région. Ce que la formation à distance permet, c'est de s'entraider, peu importe la distance. Les régions s'en trouvent moins isolées.

Recommandation 8

Que les cégeps en baisse d'effectifs planchent sur l'établissement de partenariats entre eux afin de développer une formation à distance commune pour des programmes en difficulté.

Projet Cégeps en réseau

Il est intéressant de constater que le projet Cégeps en réseau s'inscrit dans une même logique d'action que le cégep de Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine. L'objectif du projet est en effet de « favoriser le maintien et la vitalité de l'offre de programmes techniques aux petites cohortes »⁵⁴ C'est par l'établissement de partenariats que les projets sont développés. Il s'agit en effet de cibler les petites cohortes qui, par les problèmes de financement des cégeps éloignés, sont menacées de la fermeture de leurs programmes. Le projet vise essentiellement le développement de partenariats et de réseaux de collaboration entre les cégeps partageant une même offre de formation menacée.

Ce projet a été mis sur pied par le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) en

⁵³ Ibid, p.15

⁵⁴ CEFRIO. *Cégeps en réseau. Le projet*, CEFRIO, Montréal, juin 2005, p.8

2005. C'est en avril 2006 que le projet s'est terminé et les recommandations du rapport final de projet seront analysées dans cette section.

Puisque le projet tente d'établir des collaborations entre des cégeps éloignés, il est évident que les collaborations établies visent à recourir le plus possible aux Technologies de l'information et des communications (TIC). Lorsque *Cégeps en réseau* a été élaboré, le CEFRIO a anticipé que l'offre de formation en région éloignée s'en trouverait consolidée et que les cégeps conserveraient une culture de collaboration entre eux.

Pour qu'un projet collaboratif s'instaure entre deux cégeps, il faut bien sûr qu'ils partagent une offre de formation commune et communément en difficulté. Plus précisément, un critère d'admissibilité au projet *Cégeps en réseau* était la présence, dans un des deux cégeps, d'un programme en situation lourde de difficulté de recrutement. Le barème fixé est celui d'un nombre d'inscriptions en deçà du seuil de difficulté (45 inscriptions et moins) pour trois années consécutives.

Constats

Le projet *Cégeps en réseau* a mis sur pied sept projets de télécollaboration. Dans le rapport final, Poellhuber, Allen et Roy (2010) appuient l'utilisation de la télécollaboration, qui comporte plusieurs avantages. La formule permettrait notamment de créer des activités pédagogiques riches et appréciées. Parmi les points négatifs, les auteurs retiennent une difficulté des étudiants à télécollaborer entre eux.

D'une phase à l'autre du projet, les auteurs ont observé que l'évolution la plus importante se situe au niveau des aspects pédagogiques et de la qualité des activités de télécollaboration. À l'inverse, la difficulté de collaboration entre étudiants s'est révélée la plus grande difficulté du projet. Les raisons de cette difficulté, telles qu'illustrées dans le rapport, sont les suivantes : « méconnaissance des collègues, peu d'interdépendance, difficultés de coordination du travail d'équipe, communication limitée et ponctuelle, problèmes techniques, manque d'équipement. »⁵⁵ Les différences observées entre les projets ont été bénéfiques pour les enseignants, qui ont créé entre eux une communauté de pratique.

Poellhuber, Allen et Roy (2010) établissent par la suite les conditions de succès des projets de télécollaboration. Ces conditions ont été tirées des observations des sept projets mis sur pied. Les conditions absolument essentielles telles que ciblées par les auteurs sont relatives à « l'administration pédagogique (rapprochement ou harmonisation des programmes, horaires communs, etc.) et aux facteurs technologiques (fiabilité des systèmes, adéquation de la bande passante, etc.). Les aspects individuels (intérêt et engagement des équipes d'enseignants) ont été identifiés. »⁵⁶

Les autres conditions identifiées à un degré moindre sont d'ordre pédagogique. Elles concernent en outre l'élaboration des activités pédagogiques et le travail d'équipes des enseignants. Les auteurs soulignent que la négociation d'ententes liées à l'organisation du travail est importante également. Le rapport final du projet *Cégeps en réseau* classe les conditions essentielles de réussite de projets de télécollaboration selon s'ils sont d'ordre pédagogique, technologique ou individuel. Cette classification a été effectuée dans un tableau que nous reprenons ici.

55 POELLHUBER, Bruno, ALLEN, Catherine et ROY, Normand. *Projet Cégeps en réseau. Rapport final. Volet technopédagogique de la recherche*, CEFRIO, Montréal, 2010, p.277

56 Ibid, p.280

Tableau 8 : Conditions essentielles pour la réussite de projets de télécollaboration

ADMINISTRATION PÉDAGOGIQUE
Partie de programme commune
Horaires communs
Calendrier scolaire commun
Plages réservées à la collaboration, à l'horaire des enseignants et des étudiants
Stabilité du personnel
Stabilité des inscriptions
TECHNOLOGIE
Fiabilité et adéquation des outils technologiques
Système de vidéoconférence avec meilleure qualité visuelle
Gestion active de la bande passante dans les collèges
Environnement de visioconférence Web offrant un partage d'applications performant
Technologies additionnelles mises à la disposition des étudiants (MSN, Skype, réseautage social, outils d'écriture collective)
Aménagement adéquat des locaux
Adéquation des équipements des étudiants et des enseignants, au collège comme à la maison (caméras, micros, bande passante, etc.)
Système de soutien et de dépannage rapide
Mécanismes efficaces de résolution des problèmes techniques (soutien des fournisseurs de services)
ASPECTS INDIVIDUELS
Situation perçue comme problématique
Motivation des enseignants à participer au projet
Engagement des enseignants (temps et énergie investis)
Intérêt envers l'utilisation des TIC, les échanges disciplinaires et pédagogiques
Adoption par des équipes d'enseignants plutôt que des individus

Source : POELLHUBER, Bruno, ALLEN, Catherine et ROY, Normand. *Projet Cégeps en réseau. Rapport final. Volet technopédagogique de la recherche*, CEFRIO, Montréal, 2010, p.282

Dans les sept projets, les auteurs ont remarqué que dans tous, à l'exception d'un seul, l'usage régulier des pratiques de télécollaboration est demeuré limité à un noyau restreint d'étudiants. Pourtant, l'adoption collective de la télécollaboration profite grandement aux étudiants. En effet, c'est lorsqu'une masse critique adhère à la télécollaboration que ce modèle pédagogique donne ses meilleurs fruits.

En ce qui concerne la réussite de ce modèle, comme le soulignent les auteurs, « les facteurs liés au bon fonctionnement des équipes, et notamment les facteurs socioaffectifs, semblent précéder les facteurs pédagogiques. »⁵⁷ Les auteurs notent également que c'est dans les deux projets où l'appropriation de la collaboration a été la plus longue entre les enseignants que les résultats ont été le plus rapidement positifs auprès des étudiants.

Les auteurs notent que la télécollaboration entre enseignants doit être caractérisée par une

⁵⁷ Ibid, p.284

communication régulière. Il faut un juste partage entre rencontres en personnes et rencontres à distance. Les outils synchrones, par exemple Skype, sont évidemment à privilégier pour les rencontres distantes. Les enseignants doivent également être réunis en équipes dont le facteur de composition est la complémentarité des expertises.

Les projets qui sont les plus diversifiés dans leurs activités et méthodes pédagogiques ont aussi été les plus appréciés des étudiants. En fait, les trois auteurs du rapport soulignent que plusieurs activités pédagogiques ayant eu du succès consistaient en une adaptation d'activités déjà existantes dans un contexte d'enseignement présentiel.

La télécollaboration semble moins évidente pour des programmes techniques plus lourds. On entend ici des programmes plus fastidieux au niveau technique et recourant à des équipements spécialisés. Ainsi, les techniques physiques seraient peu adaptées à la télécollaboration en comparaison avec les techniques administratives, humaines ou informatiques qui s'y prêtent bien.⁵⁸

Les trois auteurs émettent des réserves quant à la généralisation des résultats. Ils affirment que puisque seulement sept projets ont été conduits, d'une durée de trois sessions seulement pour cinq d'entre eux, il est difficile d'extrapoler. Seulement deux projets se sont déroulés pendant trois ans, ce qui est inscrit dans la durée cible de trois à cinq ans. C'est cette durée qui permet normalement de généraliser les résultats. D'ailleurs, les auteurs soulignent que les deux projets de plus longue haleine se sont démarqués dans l'aspect positif de leurs résultats.

Pour de futurs projets du même genre que ceux de *Cégeps en réseau*, les auteurs soulignent que la mise sur pied d'un système de réseautage entre enseignants accroîtrait la participation et l'intérêt des ceux-ci. Les sept projets mis de l'avant dans le cadre de *Cégeps en réseau* permettraient très certainement de servir de base pour les cégeps désirant, à l'avenir, mener de tels projets faisant appel à la télécollaboration.

Recommandation 9

Que le MELS promeuve l'expérience de *Cégeps en réseau* afin d'inciter les cégeps à développer une culture de collaboration pour la formation à distance, notamment dans le but de régler les problématiques de petites cohortes.

⁵⁸ Ibid. p.287

Chapitre 4 : La formation continue à distance

Les étudiants adultes en formation à distance

Le Cégep@distance a produit, en 2006, un bref rapport statistique sur sa population étudiante adulte. C'est sur la base de son effectif étudiant sans commandite que le Cégep@distance a fait son analyse. Un étudiant adulte est celui qui a interrompu ses études pendant plus d'une année. C'est la définition répandue mise de l'avant par Statistique Canada. Les données ci-dessous seront celles de l'année scolaire 2004-2005.

Entre 2000-2001 et 2004-2005, le Cégep@distance rapporte une baisse de 4 % du poids relatif de sa population étudiante sans commandite. Cette proportion se situait, en 2004-2005, à 38,3 %, pour un nombre brut d'étudiants de 6 276.⁵⁹ De cet effectif étudiant sans commandite, 45 % ont 25 ans et plus. La répartition de cette statistique est de 17,4 % pour les 25 à 29 ans, 10,1 % pour les 30 à 34 ans et 7,3 % pour les 35 à 39 ans. En général, plus le groupe d'âge est élevé, moins il compte d'étudiants au Cégep@distance. C'est ce que nous voyons avec les 40 à 44 ans (5,3 %), les 45 à 49 ans (3,3 %), les 50 à 59 ans (1,4 %) et les 60 ans et plus (0,2 %).⁶⁰ L'occupation principale des élèves sans commandite du Cégep@distance est le travail dans 55,8 % des cas et les études dans 35,5 % des cas.⁶¹

Une majorité écrasante d'étudiants adultes au Cégep@distance étudient à temps partiel (78,9 %).⁶² Ces étudiants adultes ont également une moyenne de cours entrepris par année plus importante que les étudiants avec commandite. En effet, la moyenne pour les étudiants sans commandite est de 2 cours par année alors qu'elle est de 1,3 cours avec commandite. Dans le détail, les étudiants sans commandite suivent majoritairement un cours par année (58,4 %). Ce sont 19 % des étudiants adultes qui suivent deux cours par année et 5,1 % qui en suivent trois. Fait intéressant, le nombre d'étudiants adultes suivant quatre cours par année est relativement élevé, se situant à 12,6 %. Pour ce qui est de cinq cours et plus, on rapporte moins de 5 %.⁶³

Finalement, les étudiants adultes choisissent des cours dans le domaine des *Techniques administratives* dans 26,9 % des cas. Les cours de *Français* suivent avec une fréquentation de 11,3 %. Viennent ensuite les cours de *Mathématiques* (9,3 %), d'*Administration* (7,5 %), de *Philosophie* (6,9 %), d'*Anglais* (6,1 %) et d'*Éducation physique* (5 %). Toutes les autres disciplines suivent avec moins de 5 % de fréquentation.⁶⁴

Il est intéressant de constater deux tendances. D'abord, près d'un étudiant sur trois (29,3 %) choisit un ou des cours de formation générale (*Français, Anglais, Philosophie et Éducation physique*). Ensuite, un autre étudiant sur trois (34,4 %) choisit un ou des cours dans le domaine de l'administration (*Techniques administratives et Administration*).

59 FORCIER, Lyne et LABERGE, Diane. *Quelques données statistiques sur la clientèle adulte au Cégep@distance*, Cégep@distance, Montréal, septembre 2006, p.8

60 Ibid, p.9

61 Ibid., p.10

62 Ibid, p.11

63 Ibid. p.12

64 Ibid, p.13

Pourquoi y en a-t-il si peu?

À partir de ce constat statistique, deux questions se posent : pourquoi y a-t-il si peu d'étudiants adultes au Cégep@distance et pourquoi se nombre a-t-il diminué? D'abord, il est clair que la tarification de 2 \$ par heure de cours et de 3 \$ dans le cas d'un cours hors programme peut être un facteur démotivant. Il ne faudrait cependant pas limiter l'analyse à cette seule donnée.

Il est clair que, malgré son mode de formation asynchrone, le Cégep@distance s'est récemment développé pour répondre aux besoins d'une population étudiante avec commandite. Nous pouvons déduire cela, dans un premier temps, des nombreuses exceptions à la tarification des cours. Ces exceptions sont excessivement généreuses pour les étudiants en commandite de même que pour les étudiants en fin de programme. Les étudiants adultes sont toutefois davantage sujets à prendre des cours isolés, parfois même hors programme, tout en n'étant pas en fin de DEC ou d'AEC. Les cours hors programme sont davantage tarifés, ceux pris isolément dans un programme sans être en fin de programme ne sont pas sujets aux exemptions de frais de scolarité et les AEC, répondant plus aux besoins des étudiants adultes, ne sont pas plus sujets à exemption.

Le modèle de financement du Cégep@distance est donc fondé sur un *a priori* d'étudiants en commandite. Le nombre de cours ayant radicalement diminué a pour effet de porter atteinte à la diversité et ainsi de rejoindre moins d'étudiants adultes. Ceux-ci ont des besoins de formation souvent beaucoup plus variés que les étudiants en commandite qui ont déjà un pied-à-terre dans leur cégep et qui peuvent y compléter les cours non offerts au Cégep@distance.

Le Cégep@distance offre de la formation également beaucoup axée sur la formation générale, les DEC préuniversitaires ou sur certains DEC techniques spécifiques. Malgré que la Fédération ait toujours favorisé le DEC au profit de l'AEC à cause de l'exclusion de la formation générale du cursus de l'AEC, on ne peut nier que l'AEC répond davantage aux besoins de la population étudiante adulte. Les AEC sont en effet d'une durée plus courte, ce qui permet à l'adulte de se relocaliser plus rapidement sur le marché du travail et ainsi de se priver moins longtemps d'un salaire servant à supporter des dépenses plus importantes.

Pour toutes ces raisons, tout en maintenant et en développant une offre de formation riche et diversifiée pour les DEC et la formation générale, le Cégep@distance se doit de développer également une meilleure offre de formation pour les étudiants adultes. Le Cégep@distance, comme nous l'avons vu, semble, depuis quelques années, en processus de rationalisation de son offre de formation, ce qui est un choix qui favorise le profit plutôt que la mission de l'établissement. Cela doit être corrigé.

Recommandation 10

Que le Cégep@distance mette des moyens de l'avant afin de davantage rejoindre et répondre aux besoins des étudiants adultes, notamment en développant une offre de formation plus diversifiée.

Formation générale

Taux de réussite

Nous l'avons vu dans le second chapitre de cette recherche, ce ne sont pas toutes les composantes de la formation générale qui sont bien réussies au Cégep@distance. La discipline d'*Éducation physique* a un taux de réussite supérieur à la moyenne des disciplines sélectionnées par le MELS dans son étude. Ce taux de réussite pour *Éducation physique* est de 67,8 %. La moyenne des taux de réussite des douze disciplines sélectionnées par le MELS est de 61,83 %.⁶⁵ Il est à noter que cette moyenne est tout de même basée sur près de 40 000 inscriptions-cours analysées par le MELS.⁶⁶ Le taux de réussite d'*Anglais* est de 61,3 %. Le taux de réussite pour *Philosophie* est de 57 %, alors que pour *Français* ce taux se chiffre à 48,1 %.⁶⁷

Ce que nous disent ces données, c'est d'abord que le taux de réussite est faible et bien en deçà de ce qui peut être observé dans les cégeps du Québec. Toutefois, comme nous l'avons déjà souligné, cette comparaison n'est pas utile puisque le taux de persévérance est exceptionnellement bas au Cégep@distance, dû au contexte même de l'éducation à distance asynchrone. Or, une telle situation n'est pas non plus une excuse pour rester les bras croisés. Le taux de réussite des cours de *Français* est particulièrement alarmant.

S'il est vrai que l'on ne peut rigoureusement comparer les taux de réussite du Cégep@distance avec ceux des autres cégeps, il est possible de tirer des conclusions en comparant les cours du Cégep@distance entre eux. En comparaison avec la moyenne de 61,83 % de réussite d'un cours, le taux de réussite d'*Éducation physique* est très bon. Celui d'*Anglais* est satisfaisant alors que celui d'*Philosophie* déçoit. Finalement, le taux de réussite de *Français* est catastrophique. En ce sens, les moyens recommandés plus haut en ce qui a trait la disponibilité du suivi des tuteurs ne nuiront certainement pas. C'est souvent une absence de motivation, dans n'importe quel cégep, qui affecte le taux de réussite de la formation générale. Cette problématique doit, en formation à distance, être envisagée doublement.

Puisque le Cégep@distance et tout autre établissement de formation à distance ont comme défi de rejoindre des gens que le réseau collégial conventionnel ne peut rejoindre, il est d'autant plus justifié que les établissements à distance consentent le plus d'efforts possible à tenter de rehausser les taux de réussite en formation générale. Souvent, ce sont les établissements à distance et personne d'autre qui peuvent rejoindre des adultes peu scolarisés. Dispenser la formation générale du cégep au plus d'individus possible en favorisant leur réussite est un objectif clair et efficace pour une instruction de qualité des Québécois.

65 MELS. *Évaluation de programme. Cégep@distance*, Gouvernement du Québec, Québec, 2009, p.80

66 Ibid, p.78

67 Ibid, p.80

Recommandation 11

Que le Cégep@distance et les autres établissements de formation à distance mettent en place des mesures afin d'augmenter les taux de réussite en Formation générale, particulièrement en Français et en Philosophie.

Alphabétisation

Si, comme nous le croyons, la formation à distance peut rejoindre des adultes qui ne pourraient être autrement rejoints par le système d'éducation québécois, il importe d'utiliser cet outil pour rehausser le degré de scolarisation au Québec. Dans une recherche récente, la FECQ soulignait que le taux d'analphabétisation était important au Québec. En effet, 49 % de la population âgée entre 16 et 65 aurait des difficultés de lecture. Parmi ceux-ci, un tiers (16 %) est composé d'analphabètes et les deux autres tiers (33 %) d'analphabètes fonctionnels. C'est dans une proportion de 32 % que les analphabètes occupent un emploi contre 65 % pour les analphabètes fonctionnels. Selon les estimations de l'experte citée par la FECQ, entre 27 % et 30 % des travailleurs auraient besoin d'une formation de base en français.⁶⁸ La formation à distance est la mieux placée pour répondre à ce besoin.

Ce qui se fait ailleurs

Un rapport de recherche sur la formation à distance en alphabétisation a étudié ce qui se faisait au Québec et ailleurs en terme d'alphabétisation via la formation à distance. Notons que le rapport date de 2002 et ainsi, que les activités d'alphabétisation à distance peuvent s'être développées depuis. Bien que ce domaine semble relever davantage de l'enseignement secondaire que collégial, nous ne pouvons nier que l'expertise du Cégep@distance n'a nul égal au secondaire. Ainsi, il incomberait au Cégep@distance de participer à la mise sur pied de telles activités en partenariat avec les commissions scolaires.

Peu de pays ont développé de réelles activités durables en terme d'alphabétisation à distance. Le Québec n'a lui-même élaboré que quelques projets expérimentaux. Il très difficile d'envisager une formation à distance en alphabétisation s'appuyant sur des livres et manuels. Il faudrait donc que l'apprentissage se base en très grande partie sur des activités faisant appel au multimédia, comme le fait le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). D'ailleurs, le CCDMD serait un partenaire essentiel pour le développement de l'alphabétisation en formation à distance. Il est évident que l'utilisation de TIC est optimale dans le cadre de l'alphabétisation à distance. Les classes virtuelles, les cédéroms et les logiciels informatiques sont des outils répandus et efficaces.

D'abord, aux États-Unis, la plupart des sites de formation à distance conjuguent les activités pédagogiques et la possibilité pour les personnes en formation de communiquer entre elles. De nombreuses ressources sont également disponibles pour les enseignants. Parfois, la formation à distance en alphabétisation y est asynchrone avec la possibilité de rejoindre un tuteur et, dans les autres

68 BOUCHER, Julien et DESCÔTEAUX, Guy-Aume. *Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives*, FECQ, Montréal, 2010, p.66

cas, elle est synchrone avec des activités de formations telles des vidéoconférences ou l'utilisation de la télévision satellite.

En Europe, l'alphabétisation à distance est surtout en vogue en Angleterre. La formation peut être dispensée par radio ou même via des téléphones cellulaires. Ces formations sont souvent offertes aux gens en recherche d'emploi. En Angleterre d'ailleurs, une étude a révélé que 90 % des gens qui avaient appelé pour s'informer de la formation en alphabétisation en classe traditionnelle et qui ne se sont finalement pas inscrits l'auraient fait si la formation avait été à distance.⁶⁹

Dans beaucoup de pays oeuvrant dans l'alphabétisation à distance, dont aux États-Unis, cela semble représenter une piste privilégiée pour instruire les gens peu scolarisés. Certains experts discutent même d'utiliser la formation à distance pour alphabétiser les populations dans les pays en voie de développement.

En Ontario, le projet Alphasim, l'un de principaux en alphabétisation à distance, se déroule dans un environnement virtuel. Cet environnement est présenté sous forme d'un établissement style café virtuel où les apprenants peuvent interagir entre eux. Le cours Alphasim vise l'apprentissage en écriture, en lecture et en calcul pour une durée totale de 160 heures. Cette tendance à joindre le calcul à l'écriture et la lecture a également été observée ailleurs dans le cadre d'autres projets.

Ce qui se fait ici

Au tournant des années 2000, la Direction de la formation générale aux adultes (DFGA) du MELS, dans le rapport précité, a étudié les trois seules initiatives récentes au Québec en terme de formation à distance. Il est toutefois à noter que, au moment d'écrire le rapport, il y a près de 10 ans, trois autres projets étaient en processus de réalisation. Sur ces six projets, la DGFA en a étudié cinq.

Le projet STEFI, dont le nom officiel est *À la recherche des mots égarés*, a été court et n'existait déjà plus lors de la rédaction du rapport. Dans STEFI, l'apprenant suit, chaque semaine pendant une heure, un atelier télévisé interactif. En parallèle, l'adulte doit faire une série d'exercices dans son cahier en vue de la prochaine séance télévisée. Le projet était d'une durée de huit semaines. Les points à améliorer pour ce projet ont été identifiés comme étant le respect du rythme de travail des apprenants et le mode de présentation du contenu, qui s'est avéré davantage informatif que pédagogique.⁷⁰

Le projet Alphasim a lui aussi été seulement d'une courte durée expérimentale. L'enseignement s'opère via six vidéocassettes d'environ 30 minutes. L'utilisation de cet outil a semblé stimuler les étudiants à la lecture et à l'écriture. Les notions présentées n'étaient cependant pas assez nombreuses, la structure de la vidéo pourrait être clarifiée et il aurait également fallu joindre du matériel pédagogique en parallèle des vidéos.⁷¹

Le *Projet individualisé de formation à distance en alphabétisation* comporte 13 modules en français et 11 en mathématiques sous forme d'ateliers. La particularité de ce projet est qu'il se base sur une évaluation préalable des acquis et compétences de l'apprenant en français. Malgré la formule à distance,

69 COULOMBE, Isabelle. *La formation à distance en alphabétisation*, MELS, Québec, 2002, p.10

70 Ibid, p.13

71 Ibid, p.14

des rencontres téléphoniques sont prévues chaque semaine entre un formateur et l'apprenant. Une forte responsabilisation de l'adulte face à son apprentissage est ressortie du projet.⁷²

Le *Projet de formation à distance en alphabétisation du CSEP du Haut-Saint-François* se basait, quant à lui sur un cahier de textes illustrés, des cassettes audios et un cahier d'exercices. Le programme de formation est d'une durée de 10 semaines. La démarche est également suivie assidument par un tuteur : diagnostic des besoins d'apprentissage, encadrement tout au long du processus, planification commune de l'horaire de l'apprenant et entretiens hebdomadaires entre le tuteur et l'apprenant. L'expérimentation du projet a été effectuée postérieurement à la rédaction du rapport, ce qui rend l'analyse impossible.⁷³

Finalement, le *Projet d'expérimentation des TIC en formation de base en entreprise* était lui aussi en cours d'élaboration lors de la rédaction du rapport. La formation y a été prévue sur support informatique, surtout via Internet. L'accent a vraiment été mis sur l'utilisation du multimédia. La formation se voulait elle aussi sur mesure, donc en fonction des besoins propres des apprenants. Comme le suggère son titre, le projet visait comme public cible des travailleurs déjà en entreprise.⁷⁴

Presque tous les projets menés ici et ailleurs confirment les avantages du multimédia dans l'alphabétisation. L'interactivité d'un logiciel, par exemple, facilite l'apprentissage autonome et permet réellement d'apprendre les bases du français à son rythme. De plus, le multimédia doit intégrer les prononciations des mots plus difficiles de façon à faciliter l'apprentissage.

La population susceptible de s'inscrire à de l'alphabétisation à distance est plus âgée et sur le marché du travail pour une bonne partie. Cela signifie que le mode de formation asynchrone répondrait davantage aux besoins de plusieurs. Toutefois, étant certainement moins habitués au système scolaire, l'encadrement leur étant offert devra être étroit. Dans certains cas, la formation synchrone sera même nécessaire.

Il faudra en outre offrir une formation d'alphabétisation à distance sous forme synchrone comme asynchrone, sur Internet comme sur des supports plus classiques (vidéocassettes, cédéroms ou DVD) et à coup sûr sur mesure des suites d'une évaluation préliminaire. Bref, un tel projet devra pouvoir rejoindre l'ensemble des Québécois moins scolarisés, travailleurs ou non. Tel que discuté plus tôt, le Cégep@distance, les commissions scolaires et le CCDMD seraient des partenaires importants pour un tel projet. Au niveau du financement et des moyens de large dont il dispose, le MELS doit bien entendu prendre part au projet.

Recommandation 12

Que le MELS initie et finance un projet d'alphabétisation à distance en collaboration avec le Cégep@distance, le CCDMD et les commissions scolaires. Un tel projet devra, pour rejoindre le plus d'analphabètes possible, se développer de façon synchrone comme asynchrone, en faisant appel aux TIC comme aux technologies plus classiques.

⁷² Ibid, p.15

⁷³ Ibid, p.16

⁷⁴ Ibid, p.17

Conclusion

Comme nous l'avons vu, l'enseignement à distance est une voie d'avenir très prometteuse. La formation à distance est excessivement complémentaire à la formation traditionnelle. L'enseignement en classe revêt une certaine rigidité et inflexibilité qui ne peut convenir qu'aux jeunes étudiants avec un cheminement scolaire régulier. À l'inverse, la formation à distance permet de rejoindre une partie beaucoup plus large de la population. L'encadrement est par contre plus difficile à établir et rendre satisfaisant en formation à distance.

Avec l'émergence des TIC et du monde virtuel, tout un univers de possibilité s'ouvre pour le développement d'une offre de formation virtuelle. Malgré son expertise, le Cégep@distance a développé son offre de formation dans un nombre de programmes assez limité, de telle sorte que nous sommes encore loin du plein potentiel de la formation à distance.

La FECQ trouve particulièrement inquiétante la situation des cégeps en régions éloignées. Cette préoccupation s'est traduite par une réflexion sur comment la formation à distance pourrait servir à solutionner ce problème. Les exemples de *Cégeps en réseau* et du Groupe Collegia ont démontré que des cégeps partageant les mêmes difficultés peuvent se coaliser afin maintenir une offre de formation viable. Si une priorité devait être donnée au développement de la formation à distance, ce serait l'établissement de partenariats entre cégeps en difficulté.

Ce que le Cégep@distance fait, il le fait bien. Parfois, cependant, il n'en fait pas assez ou bien, mais avec certaines lacunes. La présente recherche a bien identifié ces lacunes en y apportant des solutions. Les deux problèmes les plus importants sont la disponibilité des tuteurs et le développement de l'offre de formation.

En somme, la Fédération désire non seulement développer un discours sur l'état de la formation à distance, mais également une vision sur ce qu'elle devrait être. Les 11 recommandations mises de l'avant vont en ce sens. La FECQ, avec cette recherche, complète également son discours et sa vision sur des pans moins traditionnels de l'éducation. Avec la recherche sur la reconnaissance des acquis et compétences et celle sur la formation continue, celle-ci complète une approche fédérative désirant amener des solutions aux problèmes du réseau collégial via les formes non traditionnelles d'éducation.

La FECQ est devenue un acteur solidement documenté dans le réseau collégial et elle s'est fait un point d'honneur. Pour discuter du réseau collégial et le critiquer, il faut d'abord le comprendre et mettre de l'avant des solutions alternatives. C'est précisément la façon de faire de la Fédération. Cette recherche confirme cette tradition d'exhaustivité et de maturité politique.

Synthèse des recommandations

Recommandation 1

Que le Cégep@distance accroisse de façon significative ses exigences quant à la disponibilité de ses tuteurs à la fois en terme de variété des plages disponibles et de nombre d'heures de disponibilité.

Recommandation 2

Que le Cégep@distance développe beaucoup plus de cours, notamment en Sciences de la nature, et développe aussi la possibilité de suivre chaque cours par Internet.

Recommandation 3

Que le MELS consente au Cégep@distance un financement de type enveloppe ouverte plutôt que fermée pour son offre de formation en AEC.

Recommandation 4

Que le MELS abandonne l'exigence d'autofinancement grandissant des activités du Cégep@distance tel que stipulé à l'article 12 de l'entente de gestion du Cégep@distance.

Recommandation 5

Que le Cégep@distance développe, pour ses étudiants, des projets de collaboration entre les pairs via une plateforme virtuelle, et ce à même son offre de formation asynchrone.

Recommandation 6

Que les enseignants s'impliquant dans un projet d'enseignement à distance synchrone se fassent reconnaître des unités supplémentaires de Charge individuelle (C.I.).

Recommandation 7

Que les enseignants en formation à distance synchrone diversifient les outils technologiques utilisés afin de favoriser le travail d'équipe et l'interaction entre les étudiants.

Recommandation 8

Que les cégeps en baisse d'effectifs planchent sur l'établissement de partenariats entre eux afin de développer une formation à distance commune pour des programmes en difficulté.

Recommandation 9

Que le MELS promeuve l'expérience de *Cégeps en réseau* afin d'inciter les cégeps à développer une culture de collaboration pour la formation à distance, notamment dans le but de régler les problématiques de petites cohortes.

Recommandation 10

Que le Cégep@distance mette des moyens de l'avant afin de davantage rejoindre et répondre aux besoins des étudiants adultes, notamment en développant une offre de formation plus diversifiée.

Recommandation 11

Que le Cégep@distance et les autres établissements de formation à distance mettent en place des mesures afin d'augmenter les taux de réussite en Formation générale, particulièrement en Français et en Philosophie.

Recommandation 12

Que le MELS initie et finance un projet d'alphabétisation à distance en collaboration avec le Cégep@distance, le CCDMD et les commissions scolaires. Un tel projet devra, pour rejoindre le plus d'analphabètes possible, se développer de façon synchrone comme asynchrone, en faisant appel aux TIC comme aux technologies plus classiques.

Bibliographie

A. Imprimés

1. BERGERON, Marie-Hélène. *La formation à distance au Cégep de la Gaspésie et des Îles. Bilan et recommandations*, Cégep de la Gaspésie et des Îles, Gaspé, mai 2010, 21 pages.
2. BOLDUC, Benoit. *La formation à distance au Québec. Portrait de la situation*, CLIFAD, Montréal, 12 juin 2002, 90 pages.
3. BOUCHER, Julien et DESCÔTEAUX, Guy-Aume. *Qualifier et former en continuité avec nos aspirations collectives*, FECQ, Montréal, 2010, 80 pages.
4. CEEC. *Évaluation de la composante de la formation générale des programmes d'études du Centre collégial de formation à distance (Collège de Rosemont)*, Gouvernement du Québec, Québec, juin 2000, 14 pages.
5. CEFRIO. *Cégeps en réseau. Le projet*, CEFRIO, Montréal, juin 2005, 30 pages.
6. CÉGEP@DISTANCE. *La formation à distance, un atout pour le système d'enseignement collégial*, Cégep@distance, Montréal, mai 2004, 13 pages.
7. CÉGEP@DISTANCE. *Guide de choix de cours 2010-2011*, Cégep@distance, Montréal, 2010, 76 pages
8. CHOMIENNE, Martine et MARCEAU, François. « Un environnement de réseautage social pour apprendre au Cégep@distance », *Revue internationale des technologies et pédagogie universitaire*, vol.6, n°2-3, 2009, pp. 63-70.
9. CLIFAD. *Soixante ans de formation à distance au Québec*, CLIFAD, Montréal, novembre 2007, 18 pages.
10. COULOMBE, Isabelle. *La formation à distance en alphabétisation*, MELS, Québec, 2002, 51 pages.
11. DORAIS, Sophie. « Le Cégep@distance, beaucoup plus réel que virtuel », *L'ENTR'API*, APAPI, Montréal, vol.12, n°2, décembre 2007, pp. 1-10.
12. FORCIER, Lyne et LABERGE, Diane. *Quelques données statistiques sur la clientèle adulte au Cégep@distance*, Cégep@distance, Montréal, septembre 2006, 13 pages.
13. GAGNON, Doris. « L'entrée du «synchrone» dans les Cégeps », *L'ENTR'API*, APAPI, Montréal, vol.12, n°2, décembre 2007, pp. 22-26.
14. GROUPE DE TRAVAIL DE LA SOFAD. *La formation à distance au secteur des jeunes. Ce qui se fait ailleurs, la problématique québécoise et une proposition*, SOFAD, Montréal, novembre 2005, 35 pages.

15. MELS. *Évaluation de programme. Cégep@distance*, Gouvernement du Québec, Québec, 2009, 105 pages.
16. MELS. *Prévisions de l'effectif étudiant au collégial. Prévisions régionales*, Gouvernement du Québec, Québec, mai 2010, 34 pages.
17. POELLHUBER, Bruno, ALLEN, Catherine et ROY, Normand. *Projet Cégeps en réseau. Rapport final. Volet technopédagogique de la recherche*, CEFRIO, Montréal, 2010, 337 pages.
18. SAUCIER, Robert. *Portrait des inscriptions en formation à distance au Québec depuis 1995-1996*, CLIFAD, Montréal, février 2010, 5 pages.

B. Internet

19. CÉGEP@DISTANCE. *Frais à déboursier et gratuité scolaire*, http://www.cegepadistance.ca/FAQ/faq_frais_a_debourser_statut_et_gratuite_scolaire.asp#gratuite_top (page consultée le 15 février 2011)
20. CÉGEP@DISTANCE. *Frais à déboursier*, http://www.cegepadistance.ca/inscriptions/frais_a_debourser.asp (page consultée le 15 février 2011)
21. CÉGEP@DISTANCE. *Le Cégep@distance en bref*, <http://www.cegepadistance.ca/apropos/enbref.asp> (page consultée le 23 février 2011)
22. CÉGEP@DISTANCE. *Nos programmes*, http://cegepadistance.ca/programmes/nos_programmes.asp (page consultée le 20 février 2011)
23. COLLÈGE DE ROSEMONT. *Attestations d'études collégiales*, <http://www.crosemont.qc.ca/admission-programmes/attestation-etudes-collegiales> (page consultée le 20 février 2011)
24. COLLÈGE DE ROSEMONT. *Formations préuniversitaires*, <http://www.crosemont.qc.ca/admission-programmes/formations-preuniversitaires> (page consultée le 20 février 2011)
25. COLLÈGE DE ROSEMONT. *Formations techniques*, <http://www.crosemont.qc.ca/admission-programmes/formations-techniques> (page consultée le 20 février 2011)
26. GROUPE COLLEGIA. *Campus virtuel. Notre offre de formation*, <http://www.collegia.qc.ca/campusvirtuel/offre-de-formation/> (page consultée le 18 février 2011)
27. GROUPE COLLEGIA. *Les centres de formation*, <http://www.collegia.qc.ca/fr/index11.html> (page consultée le 21 février 2011)

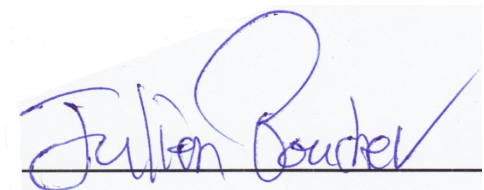
Annexe I – Questions envoyées au Cégep@distance

Devant le refus du Cégep@distance de nous accorder une entrevue téléphonique, nous leur avons fait parvenir, à leur demande, les questions que nous voulions leur poser sous forme écrite. Le Cégep@distance n'a pas davantage daigné répondre à nos questions, et ce après plusieurs relances. Voici reproduit le document que nous leur avons acheminé.

Questions

- Le Cégep@distance prévoit-il se lancer, jusqu'à un certain point, dans le développement de la formation synchrone, par exemple selon le principe des classes virtuelles?
- Cela serait-il souhaitable selon vous de permettre au Cégep@distance de développer des cours dans des programmes ne faisant pas partie de la carte de programmes du Collège de Rosemont, donc de ne pas être liés par cette carte des programmes?
- Considérez-vous que le financement gouvernemental vous étant octroyé est suffisant pour le déroulement et le développement de vos activités?
- Dans l'entente que vous avez avec le MELS quant à l'augmentation de financement, vous vous êtes engagés à autofinancer une partie croissante des cours offerts. Comme cela pourrait-il se concrétiser? Cela signifiera-t-il une hausse des frais de scolarité?
- Selon vos informations, les tuteurs sont-ils suffisamment disponibles pour les étudiants?
- Combien de cours offerts à Cégep@distance font appel majoritairement à l'ordinateur et à Internet? Quelle est la proportion de ces cours sur le nombre total de cours offerts?
- Combien de temps en moyenne un cours peut-il prendre à concevoir avant qu'il soit possible de l'offrir?
- Le Cégep@distance fait-il des efforts particuliers pour tenter d'attirer une clientèle adulte plus âgée ayant quitté les bancs d'école depuis plusieurs années? Est-ce que cela est une préoccupation pour vous?
- Quels sont les moyens les plus efficaces selon vous pour tenter de rehausser le taux de persévérance, qui semble affecter de façon importante le taux de réussite des cours du Cégep@distance?
- Le Cégep@distance offre-t-il beaucoup de cours en reconnaissance des acquis et compétences?
- Les données colligées dans le rapport d'évaluation du MELS sur Cégep@distance semblent indiquer le taux de réussite est le même pour les hommes que pour les femmes. Croyez-vous que la formation à distance tend à favoriser la réussite des hommes par rapport aux cours en classe?
- Comment se compare la qualité des cours offerts au Cégep@distance par rapport aux cours en classes traditionnelles dans les autres cégeps?

- Les étudiants obtenant une certification au Cégep@distance ou y complétant un certain nombre de cours se font-ils reconnaître une formation de qualité moindre, égale ou supérieure que dans un cégep conventionnel?
- Les taux de réussite au Cégep@distance parmi les plus bas sont en Littérature (1er moins réussi), Philosophie (4e moins réussi) et Langue seconde (6e moins réussi). Croyez-vous que la formation à distance amplifie, réduit ou ne change rien au taux de réussite pour les cours de formation générale?
- En 2005, le Cégep@distance offrait 646 cours. Et 2006, ce nombre a chuté 375. Comment cela s'explique-t-il?
- Combien d'inscriptions-cours enregistrez-vous annuellement à un programme menant au DEC versus un programme menant à l'AEC?
- Établissez-vous parfois des partenariats avec des cégeps en régions éloignées concernant l'aide au développement de cours à distance?
- Quelles sont les priorités pour le développement du Cégep@distance dans les prochaines années, notamment au niveau de l'offre de formation?
- Quels sont vos cours les plus populaires au Cégep@distance?
- Quels sont les commentaires et les besoins qui sont le plus souvent exprimés de la part des étudiants?

A handwritten signature in blue ink that reads "Julien Boucher". The signature is written over a horizontal line.

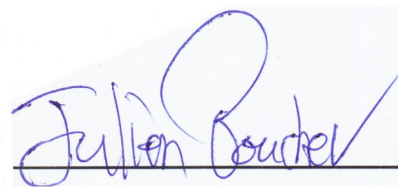
Julien Boucher
Recherchiste
Fédération étudiante collégiale du Québec

Annexe II – Questionnaire à l'intention d'étudiants

Voici le questionnaire qui a été envoyé aux répondants du sondage qualitatif pour lequel la FECQ a consulté une dizaine d'actuels ou récents étudiants au Cégep@distance, en parallèle d'entrevues téléphoniques. Rappelons que les choix de réponses n'ont pas été compilés, mais seulement utilisés à titre indicatif, compte tenu de l'échantillon en aucun point fiable. Seulement les commentaires qualitatifs ont été utilisés dans la présente recherche.

Questionnaire

*Veillez noter que les informations obtenues dans ce questionnaire seront disposées de manière confidentielle par la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) et son recherchiste, Julien Boucher. Ces informations visent à être colligées afin de tenter de dégager une certaine tendance. L'échantillon étant cependant très faible, le recherchiste se fera beaucoup sur les commentaires que vous prendrez le soin de lui communiquer. C'est pourquoi **il est important de bien vouloir prendre quelques minutes pour détailler un commentaire sur chaque aspect de réponse**. Merci beaucoup de votre participation et de vos commentaires!*

A handwritten signature in blue ink that reads "Julien Boucher". The signature is written over a horizontal line.

Julien Boucher
Recherchiste
Fédération étudiante collégiale du Québec

- 1- Combien de cours avez-vous effectués au Cégep@distance?**
- 2- De quel(s) cours s'agit-il?**
- 3- Quand approximativement avez-vous commencé et terminé ce ou ces cours?**
- 4- Avez-vous eu besoin de passer par votre cégep en obtenant une autorisation d'études hors établissement, autrement appelé commandite, pour vous inscrire au Cégep@distance ou non?**
- 5- Le matériel d'accompagnement (ex : Guide de réussite) qui vous a été envoyé était-il adéquat?**
 - a) Le matériel était très adéquat et m'a grandement aidé
 - b) Le matériel était adéquat et m'a aidé
 - c) Le matériel n'était pas adéquat et ne m'a pas aidé

- d) Le matériel n'était vraiment pas adéquat et ne m'a pas du tout aidé
- e) Je n'ai pas consulté le matériel

Avez-vous des commentaires spécifiques à faire sur ce matériel?

6- Le matériel de cours (ex : Recueil de textes, manuel scolaire) qui vous a été envoyé était-il adéquat?

- a) Le matériel était très adéquat et m'a grandement aidé
- b) Le matériel était adéquat et m'a aidé
- c) Le matériel n'était pas adéquat et ne m'a pas aidé
- d) Le matériel n'était vraiment pas adéquat et ne m'a pas du tout aidé
- e) Je n'ai pas consulté le matériel

Avez-vous des commentaires spécifiques à faire sur ce matériel?

7- Les devoirs obligatoires vous ont-ils semblé suffisants pour consolider vos apprentissages et vous préparer à l'examen final?

- a) Les devoirs sont très constructifs et préparent très bien pour l'examen final
- b) Les devoirs sont constructifs et préparent bien pour l'examen final
- c) Les devoirs ne sont pas constructifs et préparent mal pour l'examen final
- d) Les devoirs ne sont vraiment pas constructifs et préparent très mal pour l'examen final
- e) Je n'ai pas fait mes devoirs

Avez-vous des commentaires spécifiques à faire sur la pertinence des devoirs?

8- La correction des devoirs vous a-t-elle aidé à comprendre la matière et vos erreurs?

- a) La correction aide beaucoup à comprendre mes erreurs et la matière
- b) La correction aide à comprendre mes erreurs et la matière
- c) La correction n'aide pas à comprendre mes erreurs et la matière
- d) La correction n'aide vraiment pas à comprendre mes erreurs et la matière
- e) Je n'ai pas fait mes devoirs

Avez-vous des commentaires spécifiques à faire sur la qualité de la correction de vos devoirs?

9- De façon générale, comment avez-vous l'impression que le matériel fourni, le suivi de votre tuteur et vos devoirs vous ont aidé à réussir votre cours?

- a) Le matériel, le suivi et les devoirs m'ont beaucoup aidé à réussir mon cours
- b) Le matériel, le suivi et les devoirs m'ont aidé à réussir mon cours
- c) Le matériel, le suivi et les devoirs ne m'ont pas aidé à réussir mon cours
- d) Le matériel, le suivi et les devoirs ne m'ont vraiment pas aidé à réussir mon cours
- e) Je n'ai pas réussi mon cours / je n'ai pas encore fait l'examen

Avez-vous des commentaires spécifiques à faire sur la façon dont le Cégep@distance vous a aidé à vous préparer pour votre réussite?

10- En général, quels commentaires pourriez-vous faire sur la qualité des cours au Cégep@distance?

- a) Je crois que la qualité des cours est très supérieure à celle des cours dans un cégep
- b) Je crois que la qualité des cours est supérieure à celle des cours dans un cégep
- c) Je crois que la qualité des cours est semblable à celle des cours dans un cégep
- d) Je crois que la qualité des cours est inférieure à celle des cours dans un cégep
- e) Je crois que la qualité des cours est très inférieure à celle des cours dans un cégep

Avez-vous des commentaires spécifiques à faire sur la qualité des cours que vous avez suivis?

11- Lorsque vous avez tenté de contacter votre tuteur, était-il suffisamment disponible à votre avis?

- a) Les plages et les heures de disponibilités étaient très suffisantes et très variées
- b) Les plages et les heures de disponibilités étaient suffisantes et variées
- c) Les plages et les heures de disponibilités n'étaient pas suffisantes et peu variées
- d) Les plages et les heures de disponibilités n'étaient pas suffisantes et très peu variées
- e) Je ne sais pas, je n'ai pas tenté de contacter mon tuteur.

Avez-vous des commentaires spécifiques à faire sur la disponibilité de votre ou vos tuteur(s)?

12- Avez-vous des commentaires positifs ou négatifs à ajouter quant à votre expérience au Cégep@distance, notamment sur la qualité des cours suivis? Toute information supplémentaire est grandement bienvenue!

Annexe III – Schéma d'entrevue pour le Groupe Collegia

Le chercheur de la FECQ a tenu, avec une responsable du Groupe Collegia, une entrevue téléphonique. Voici donc la reproduction du schéma d'entrevue spécifiant les questions qui ont été posées à Collegia.

Schéma d'entrevue

- ◆ Pourquoi le groupe Collegia a-t-il choisi le mode de formation asynchrone plutôt que synchrone?
- ◆ En qui consiste la classe virtuelle? Quels en sont les avantages et les désavantages?
- ◆ La classe virtuelle est-elle selon vous un modèle fonctionnant mieux pour un plus petit volume d'activité en comparaison à un gros volume comme celui du Cégep@distance?
- ◆ Dans quels cas décidez-vous de procéder à l'enseignement par classe mixte plutôt que par classe virtuelle seulement?
- ◆ Travaillez-vous en partenariat avec d'autres cégeps éloignés afin d'offrir de la formation à distance?
- ◆ Y a-t-il une certaine demande ou un besoin pour de la formation à distance menant au DEC où les besoins et demandes portent exclusivement sur les AEC?
- ◆ Quels impacts a le regroupement des cégeps de Matane et de Gaspésie-les-Iles-de-la-Madeline sur l'offre de formation au niveau régional? Est-ce une formule permettant une meilleure offre de formation en mettant les ressources en commun?
- ◆ Selon vous, la formation à distance est-elle nécessaire pour le maintien et le développement de la formation collégiale en région?
- ◆ Le groupe Collegia travaille-t-il actuellement sur l'expansion de son nombre de cours offerts?