



L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE :

Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux

Comité école et société

Rapport présenté au conseil fédéral
(1^{er}, 2 et 3 mai 2019)



Fédération nationale des enseignantes
et des enseignants du Québec - CSN

L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux

Une publication du comité école et société de la FNEEQ :

Claudine Beaupré, Madeleine Ferland, Ricardo Peñafiel, Isabelle Pontbriand, Michaël Séguin et
Richard Bousquet (responsable politique au comité exécutif)

Révision linguistique : Jocelyne Asselin

Conception visuelle : Ariane Bilodeau

Mise en page : Jocelyne Asselin

Table des matières

1	Mise en contexte et mandats	7
2	Quelques définitions relatives à l'enseignement à distance	11
2.1	Où ? Enseignement en présentiel vs à distance	11
2.2	Quand ? Enseignement synchrone vs asynchrone.....	12
2.3	Avec qui ? L'enjeu des partenariats	13
3	Finalités originaires de l'enseignement à distance et portrait actuel.....	15
3.1	Les débuts de l'enseignement à distance : les cours par correspondance ..	15
3.2	L'émergence d'universités d'enseignement entièrement à distance.....	17
3.3	La virtualisation de l'enseignement à distance	19
3.4	La massification de l'enseignement à distance et la pression à un plus grand développement à tous les niveaux	22
4	Regards critiques sur l'enseignement à distance et le numérique	28
4.1	Les mythes à déconstruire : de l'importance de demeurer « scepTIC »	29
4.1.1	Mythe de l'accessibilité	29
4.1.2	Mythe de l'étudiant autonome	34
4.1.3	Mythe de l'enseignant « accompagnateur »	40
4.2	Discours technophile ou l'obsession de l'« innovation »	43
4.3	Un discours néolibéral qui nous cantonne dans la sphère économique.....	46
5	« Gouvernance » et enseignement à distance	49
5.1	De réformes en réformes jusqu'à la gouvernance managériale.....	49
5.2	La « FAD » : Effet et cause de changements de « gouvernance »	51
5.2.1	« Affamer la bête ».....	53
5.2.2	Une « fausse bonne manière » de pallier le sous-financement	54
5.2.3	Une « FAD » imposée au mépris de la collégialité.....	55

5.2.4	TÉLUQ et la « Télé-Université Laval » : deux exemples à ne pas suivre.....	58
5.2.5	Une conception marchande, mondialisée et autoritaire de l'enseignement.....	60
5.2.6	L'enseignement ou la « formation » ? Pour qui ? Par qui ? Et pour quoi ?.	62
5.3	Stratégies syndicales pour résister à la marchandisation autoritaire de l'enseignement supérieur	65
6	Conséquences sur les conditions d'enseignement et de travail.....	68
6.1	Travail en équipe ou fragmentation de la tâche ?.....	68
6.1.1	Fragmentation de la tâche d'enseignement.....	68
6.1.2	Déqualification, précarisation des emplois et déstructuration des catégories d'emploi.....	70
6.2	La sous-traitance de tâches entières	71
6.2.1	Dépendance vis-à-vis les fournisseurs de plateformes	72
6.2.2	Contournement des conventions collectives	72
6.3	Conditions d'enseignement	73
6.3.1	Formalisation en enseignement à distance.....	73
6.3.2	Le contact avec ses étudiant-es selon les formes d'enseignement à distance : de la distanciation à la déconnexion	74
6.3.3	Effritement de l'autonomie professionnelle	74
6.4	Conditions de travail.....	76
6.4.1	Pertes d'emploi par la déstructuration des statuts d'emploi et la massification dans l'offre de cours à distance.....	76
6.4.2	Offres de perfectionnement déficientes et nouvelles exigences à l'embauche et au maintien en emploi	77
6.4.3	Rémunération ou dégrèvement arbitraire pour produire un cours à distance.....	78
6.4.4	Organisation du travail et sécurité d'emploi.....	79
6.5	Les droits d'autrice et d'auteur en jeu : à qui appartient le cours ?	80

6.6 Effectifs étudiants en région et enseignement à distance	81
6.7 Brouillage dans le processus décisionnel et le partage des responsabilités.....	84
7 Conditions acceptables de l'enseignement à distance	86
7.1 Pourquoi offrir ou choisir l'enseignement à distance ?	86
7.2 À qui l'enseignement à distance convient-il?	88
7.3 Dans quelles conditions l'enseignement à distance devrait-il être offert? ...	89
7.3.1 Les conditions technologiques	90
7.3.2 Les conditions de travail et le soutien pédagogique.....	91
7.3.3 Le choix des cours qu'il est envisageable de médiatiser.....	92
7.3.4 Les formules pédagogiques à privilégier	93
7.3.5 L'importance fondamentale de l'encadrement.....	94
7.3.6 Le défi de l'évaluation des apprentissages	95
8 Conclusion et propositions.....	98
BIBLIOGRAPHIE.....	102
ANNEXE 1 : RECOMMANDATIONS SUR L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE ADOPTÉES PAR LES INSTANCES DE LA FNEEQ EN 2017 ET 2018.....	118
ANNEXE 2 : NOMBRE D'AEC ET DE DEC ANNONCÉS EN ENSEIGNEMENT À DISTANCE, PAR CÉGEP.....	121
ANNEXE 3 : PIEUVRE DE L'ÉCONOMIE DU SAVOIR.....	123

1 Mise en contexte et mandats

Tout comme le Web transforme la manière d'interagir, de s'informer, de développer une relation amoureuse ou de consommer, serait-il en train de faire de même avec l'éducation? Souvent, notre contact avec l'arrivée du numérique dans nos établissements se passe à petite échelle. Par exemple, on nous propose de créer un cours à distance pour un programme « x » ou d'essayer la classe inversée¹. Bien sûr, il est judicieux de composer avec les transformations technologiques pour en tirer le meilleur. Plusieurs enseignantes et enseignants le font d'ailleurs avec beaucoup de professionnalisme, de créativité et de plaisir. Toutefois, la pression croissante à l'expansion du numérique en éducation et la rapidité avec laquelle on veut nous imposer ces changements sans prendre le temps d'une réflexion sérieuse sur leurs impacts peuvent être porteurs de dérives importantes. Si de plus en plus d'institutions virtualisent leurs cours au point où certains étudiants se plaignent dans les médias d'avoir quitté leur milieu d'origine pour se retrouver seuls devant un écran, d'autres ont élaboré des programmes d'étude s'acquérant uniquement à distance.

Qui plus est, quand on parcourt le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (Gouvernement du Québec, 2018) lancé par le gouvernement libéral en 2018 (plan d'action reconduit par la CAQ) et qu'on voit l'ampleur des sommes investies², des ramifications de ce plan et de ses impacts appréhendés à la fois sur les conditions de travail des enseignantes et enseignants, sur leur autonomie professionnelle ainsi que sur les conditions d'apprentissage des élèves, il y a lieu de se poser des questions. Dans un contexte de sous-financement chronique de l'éducation, où on manque de ressources pour certains besoins fondamentaux criants, dans quelle mesure ces investissements sont-ils responsables? D'autant plus que ces décisions ne semblent pas reposer sur des arguments très solides.

Du côté de l'actuel projet de eCampus (niveau universitaire et niveau collégial), on retrouve, à l'avant-plan, ces mêmes enjeux financiers. À la lecture du cahier du participant du chantier eCampus (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018), on a vraiment l'impression que ce projet est mis de l'avant d'abord

¹ Le Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke définit la classe inversée (*flip teaching*) de cette façon : « Dans ce modèle, les contenus de cours sont livrés au moyen de ressources consultables en ligne – le plus souvent des capsules vidéo – et le temps de classe est exclusivement consacré à des projets d'équipe, à des échanges avec l'enseignant et entre pairs, à des exercices pratiques et autres activités de collaboration » (Université de Sherbrooke, 2011).

² Près de deux milliards de dollars sont budgétés pour les cinq prochaines années, dont 60 % (717M\$) pour l'acquisition d'équipement numérique (équipement qui engendre des coûts récurrents d'entretien et de renouvellement). Sur cette somme, 67 % sera dédié à l'éducation primaire et secondaire. Pour plus de détails, consultez la page 71 du *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (Gouvernement du Québec, 2018a).

et avant tout pour des enjeux de rentabilité, de course à la « clientèle étudiante » et d'arrimage de la « formation » aux besoins du marché du travail. Le cahier du participant présente ainsi la vision inhérente au projet du eCampus : « Par l'adoption de cette infrastructure technologique commune, le Ministère souhaite d'abord partager et promouvoir l'offre de FAD de tous les collèges et de toutes les universités, et ainsi positionner durablement le Québec comme un leader mondial en FAD » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 12).

Une réflexion sur l'enseignement à distance a déjà été menée en 2010 par le comité école et société. Elle a donné lieu au rapport *Formation à distance, un premier regard. Quelques portraits, quelques enjeux*.

En décembre 2017, le conseil fédéral a demandé au comité école et société, dans le cadre de ses travaux sur les partenariats interétablissements et le téléenseignement, de

documenter ces transformations de la pratique enseignante et que l'ensemble des données recueillies permette de dégager des principes, des balises et une stratégie d'action nationale face à ces transformations du monde de l'enseignement, que ceux-ci visent à maintenir le niveau des conditions de travail des enseignantes et des enseignants et la qualité de l'enseignement et faire de cet enjeu une question pour le Congrès de mai 2018.³

En octobre 2018, le bureau fédéral adoptait la recommandation suivante : « Que la FNEEQ développe une position politique relative aux enjeux du partenariat interétablissements et du téléenseignement pour le conseil fédéral de décembre 2018. »

³ Les recommandations provenant des diverses instances de la FNEEQ sont disponibles à l'annexe 1.

Enfin, au conseil fédéral de décembre 2018, une série de recommandations était adoptée :

PROPOSITION no 1

Il est proposé :

1. Que la FNEEQ demande au Ministère ainsi qu'aux associations d'employeurs de discuter de la vision et des objectifs de développement des partenariats interétablissements et du téléenseignement et de la formation à distance ;
2. Que le conseil fédéral invite les syndicats à leur tour à discuter avec leur direction de la vision et des objectifs de développement des partenariats interétablissements et du téléenseignement et de la formation à distance ;
3. Que la FNEEQ trace le portrait du développement actuel des partenariats interétablissements et du téléenseignement et de la formation à distance dans les trois regroupements notamment en ce qui a trait aux conditions de travail ;
4. Que la FNEEQ trace le portrait du positionnement des fédérations étudiantes à l'égard des partenariats interétablissements, du téléenseignement et de la formation à distance.

PROPOSITION no 2

1. Que la FNEEQ :
 - a) défende l'accessibilité aux études dans toutes les régions du Québec;
 - b) défende l'autonomie professionnelle et la propriété intellectuelle de ses membres ;
 - c) dénonce l'uniformisation de l'enseignement, les dérives marchandes, le fractionnement de la tâche et la sous-traitance ;
 - d) veille à ce que les enseignantes et les enseignants soient au cœur des discussions et des débats ;
 - e) défende les valeurs humanistes de l'éducation en présentiel ;
2. Que le conseil fédéral invite ses syndicats et regroupements à inclure dans leurs demandes de négociations des clauses relatives aux partenariats interétablissements et au développement du téléenseignement et de la formation à distance, et à la sous-traitance de l'enseignement.

Le présent document propose un tour d'horizon le plus large possible des divers enjeux relatifs à l'enseignement à distance, de ses origines à son développement massif actuel, ainsi qu'un détour critique sur ses formes de légitimation, sur ses conséquences sur l'institution et la « gouvernance » ainsi que sur les conditions d'enseignement et de travail. Cette réflexion large nous permettra de dégager des balises relatives aux conditions acceptables de l'enseignement à distance et une série de recommandations autant sur le plan des principes à défendre que des orientations très concrètes pour protéger nos conditions de travail et d'enseignement ainsi que pour assurer des conditions d'apprentissage de qualité aux élèves, du primaire à l'université. Un deuxième document portant spécifiquement sur les partenariats sera présenté ultérieurement.

2 Quelques définitions relatives à l'enseignement à distance

La multiplication des termes pour désigner l'enseignement à distance est exponentielle. Les spécialistes du domaine en perdent leur latin (R. Grégoire, 2017). Comme le souligne Sara Guri-Rosenblit,

Il est important de mentionner que les différentes formes d'apprentissage par le biais des TIC [technologies de l'information et de la communication] sont définies dans la littérature pertinente par au moins une douzaine de termes différents, tels que apprentissage en ligne, communication assistée par ordinateur, environnements télématiques, apprentissage électronique, salles de classe virtuelles, enseignement en ligne, e-Campus, communication électronique, environnements d'apprentissage cyberspatiaux, communication interactive pilotée par ordinateur, apprentissage décentralisé, éducation sans frontière⁴

(Guri-Rosenblit, 2005, p. 468, notre traduction).

Il est donc nécessaire de clarifier cette jungle conceptuelle en revenant aux définitions les plus fondamentales, au-delà des effets de mode ou des technologies particulières utilisées pour dispenser un enseignement à distance.

2.1 Où ? Enseignement en présentiel vs à distance

Une première distinction s'impose entre l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance. L'**enseignement en présentiel** renvoie à une modalité d'enseignement où une personne enseignante échange en temps réel et en face à face avec ses étudiants. La « **formation** »⁵ **à distance** (FAD) renvoie à une modalité d'enseignement qui « permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources » (CLIFAD, 2010). Lorsque l'enseignement à distance requiert l'usage de télécommunications (c'est-à-dire la transmission d'informations à partir de moyens filaires, radios, optiques ou électromagnétiques plutôt que simplement physiques, p. ex. un livre), on peut également parler de **téléenseignement** et de **téléapprentissage**. Une institution pratiquant à la fois

⁴ L'original se lit : « It is important to mention that the various forms of learning through ICT [information and communication technologies] are defined in the relevant literature by at least a dozen different terms, such as web-based learning, computer-mediated communication, telematics environments, e-learning, virtual classrooms, online instruction, I-Campus, electronic communication, cyberspace learning environments, computer-driven interactive communication, distributed learning, borderless education » (Guri-Rosenblit, 2005, p. 468).

⁵ Nous plaçons le terme « formation » entre guillemets pour signifier qu'il s'agit du vocabulaire utilisé par les promoteurs de la FAD qui, symptomatiquement, préfèrent « formation » à « enseignement », ce qui a à voir avec les origines de cette forme d'enseignement à distance, davantage professionnelles qu'éducatives.

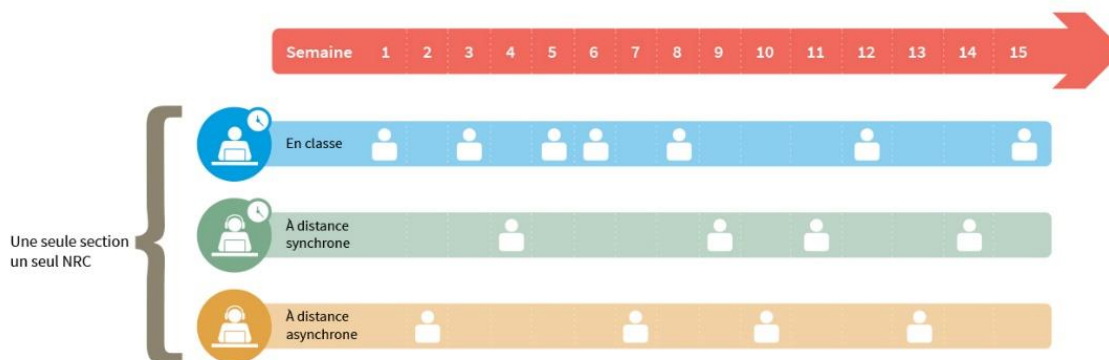
l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance (comme l'Université Laval) sera dite **bimodale**, tandis qu'une institution ne pratiquant que l'une d'elles (comme la TÉLUQ) sera dite **unimodale**.

2.2 Quand ? Enseignement synchrone vs asynchrone

L'enseignement à distance recoupe aujourd'hui un vaste éventail de possibilités. Un cours peut se donner « de **manière synchrone** (en même temps pour tous) par audio, vidéo ou conférence Web, ou de **manière asynchrone** (au moment qui convient à chacun) à travers des forums de discussion en ligne, des blogs [*sic*], des wikis, la messagerie et le courrier électronique » (Haughey, 2013). Les cours en ligne qui font le plus parler d'eux ces dernières années – à savoir les MOOC (*Massive open online courses*) traduit en français par CLOM (Cours en ligne ouverts et massifs) ou FLOT (Formations en ligne ouvertes à tous) –, sont pour la plupart asynchrones et même **autoportants**, c'est-à-dire destinés à être diffusés à tout moment sans que la présence d'un enseignant ou d'une enseignante soit requise. Ils ont néanmoins comme particularité d'être qualifiés d'ouverts puisqu'ils sont offerts à toutes et tous sans contrainte d'admission et gratuitement, à moins que la personne ne souhaite une attestation.

Enfin, question de brouiller encore plus les frontières, un cours à distance (ou en présentiel) n'a pas à l'être entièrement. Au contraire, de plus en plus de cours prennent aujourd'hui une **forme mixte ou hybride**, c'est-à-dire intégrant une partie d'enseignement en présentiel et une partie à distance, comme c'est le cas de la **classe inversée** (*flip teaching*), qui implique que l'étudiant écoute la partie théorique du cours depuis un support multimédia et se présente en classe pour faire des exercices. Une autre forme possible est d'offrir un cours sous **forme comodale**, c'est-à-dire en proposant à tout instant à l'étudiant de choisir entre se présenter en classe, rester chez lui pour suivre à distance le cours de manière synchrone (par exemple, par vidéoconférence) ou encore de rester chez lui pour suivre le cours à distance de manière asynchrone (tel que l'illustre la figure ci-dessous).

Figure 1 – Un cours en comodal



Source : Université Laval, Bureau de soutien à l'enseignement, « La formation comodale », 2018, <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/la-formation-comodale>

2.3 Avec qui ? L'enjeu des partenariats

Loin d'être simplement une affaire de pédagogie, l'enseignement à distance est aussi une affaire de gros sous. D'ailleurs, selon deux chercheurs d'écoles de gestion, « [l]e paysage de l'apprentissage en ligne est rempli non seulement de point-com, mais également de grandes entreprises, d'entreprises dérivées à but lucratif, et de grandes et petites universités, toutes en lice pour une part de ce marché en croissance⁶ » (Gordon et Lin, 2009, p. 852, notre traduction).

C'est dans ce contexte qu'émerge l'enjeu des **partenariats** :

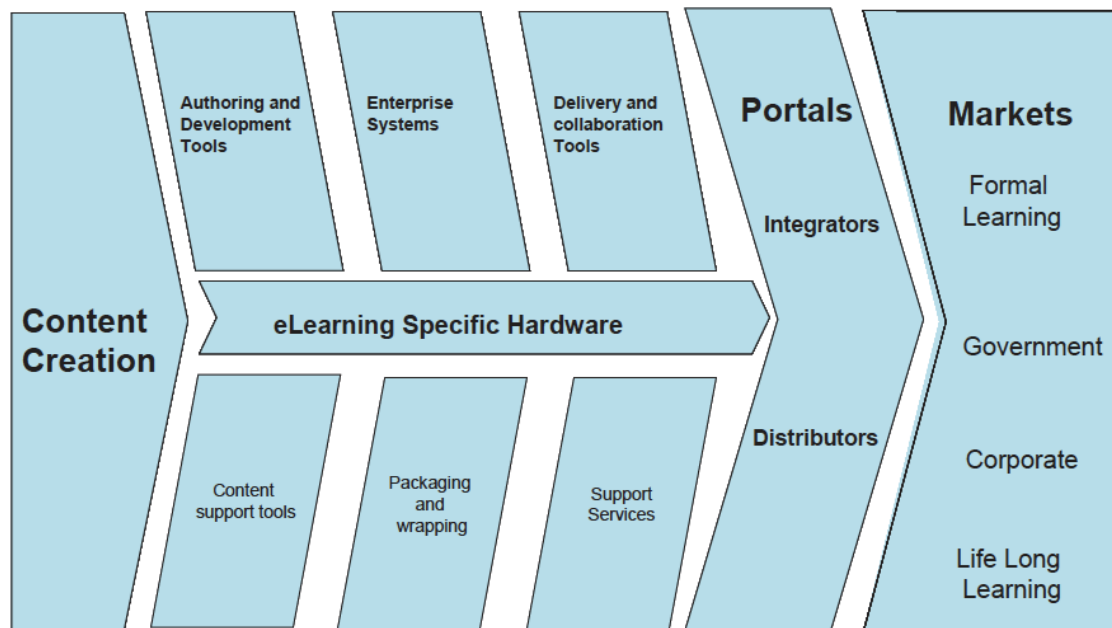
- entre les institutions d'enseignement des grands centres et des régions qui veulent rentabiliser leurs programmes, faute d'inscriptions ou de financement suffisant ;
- entre les institutions d'enseignement et les entreprises fournisseuses de services (qui offrent non seulement des plateformes et du « service après-vente », mais qui vont jusqu'à créer du contenu, menaçant ainsi la diversité et la liberté académiques) ;
- entre les institutions d'enseignement et les organisations (entreprises, ministères, ordres professionnels, ONG, etc.) cherchant à combler leurs besoins en formation continue de leurs personnels ;

⁶ Citation originale: « The e-learning landscape is filled not only with dot-coms but also with big corporations, for-profit spin-off ventures, and big and small universities – all vying for a piece of the growing marketplace » (Gordon et Lin, 2009, p. 852).

- ou encore entre différents ordres d'enseignement (secondaire, cégep et université) pour réaliser des plateformes communes et promouvoir l'enseignement à distance auprès de la population et des décideurs.

La Figure ci-dessous donne un aperçu de ces différents acteurs qui peuvent mettre en commun des ressources pour mieux rivaliser contre les autres dans un monde capitaliste où le savoir est une marchandise prisée.

Figure 2 – « L'industrie du téléapprentissage »



Source : John Gordon et Zhangxi Lin. 2009. « E-Learning Industry ». In *Encyclopedia of Distance Learning*, édité par Patricia L. Rogers, Gary A. Berg, Judith V. Boettcher, Caroline Howard, Lorraine Justice, et Karen D. Schenk, p. 851.
<http://www.credoreference.com/book/igid/>

3 Finalités originaires de l'enseignement à distance et portrait actuel

Si l'enseignement à distance n'est pas une nouveauté en soi — après tout, les cours par correspondance remontent au XIX^e siècle (Audet, 2011; Nipper, 1989) —, nombre de ses promoteurs le présentent comme porteur d'un projet éducatif foncièrement différent : celui de rapprocher le savoir de l'« apprenant » plutôt que l'« apprenant » du savoir. Cette manière de concevoir l'éducation en laissant entendre que le savoir était jadis statique (et essentiellement détenu par les universités et collèges) alors qu'il serait aujourd'hui mobile, s'inscrit dans une conception moderniste et technophile de l'enseignement et de la création de connaissance qui veut s'imposer au nom du progrès, sans avoir fait la démonstration de sa pertinence et encore moins de son innocuité.

L'éducation à distance s'est toujours développée en fonction des innovations technologiques. Comme le soulignent plusieurs auteurs (Keegan, 2013; Nipper, 1989, p. 63), la massification de l'enseignement à distance avait besoin d'un service postal et d'un système de transport relativement rapides et réguliers pour rendre possible la production et la distribution de matériel pédagogique à large échelle. Toutefois, entre les cours par correspondance et les CLOM, il y a une transformation copernicienne qu'il importe de retracer pour saisir comment nous en sommes arrivés au projet, de moins en moins masqué, de remplacer une bonne part de l'enseignement en présentiel par de l'enseignement à distance. Partant d'un souci de démocratisation de l'accès à l'éducation, notamment pour les régions éloignées et pour les catégories sociales défavorisées, l'enseignement à distance va se transformer en fonction du développement des télécommunications, des transformations du capitalisme et du désengagement de l'État.

3.1 Les débuts de l'enseignement à distance : les cours par correspondance

L'enseignement par correspondance, selon Søren Nipper, « a été pratiqué tout au long de l'histoire de la civilisation occidentale, mais son efficacité quantitative s'est accrue lorsque, à la fin du XIX^e siècle, de nouvelles techniques d'impression [comme le stencil] et le système ferroviaire ont rendu possibles la reproduction et la distribution de matériel didactique en grande quantité à des groupes d'apprenants géographiquement dispersés⁷ » (Nipper, 1989, p. 63, notre traduction).

Au Canada, l'expansion du service postal à compter de 1850 joue un rôle significatif en favorisant la livraison de la poste aux quatre coins du pays (Audet, 2011). Au

⁷ Citation originale: « [distance learning] has in fact been practised throughout the history of Western civilisation, but it expanded in terms of quantitative efficiency when, by the end of the nineteenth century, new printing techniques and the railway system made possible the production and distribution of teaching materials in large quantities to geographically dispersed learner groups » (Nipper, 1989, p. 63).

Québec, l'Université McGill est la première à offrir des cours par correspondance à partir de 1889, permettant ainsi aux enseignants provenant de milieux ruraux de terminer à distance leur formation des maîtres (Haughey, 2013). Il faudra attendre 1946 pour que cette pratique se répande du côté francophone avec la fondation de l'Office des cours par correspondance du Québec, office relevant du ministère du Bien-être social et de la Jeunesse, et visant essentiellement à prodiguer un enseignement technique et professionnel en français aux travailleurs dans un contexte d'industrialisation (Audet, 2012; CLIFAD, 2007). C'est donc dire que les débuts de l'enseignement à distance formel auprès des Canadiens français se jouèrent à la formation professionnelle de niveau secondaire.

Côté pédagogique, l'enseignement à distance sous ce format repose sur une conception essentiellement monodirectionnelle de la transmission de connaissance. « L'apprentissage est l'acquisition des informations fournies par le matériel d'étude. Ce que l'apprenant communique est ce qu'il/elle suppose être les bonnes réponses aux questions des devoirs préimprimés⁸ » (Nipper, 1989, p. 64, notre traduction). À vrai dire, les cours par correspondance n'étaient pas très différents de l'éducation traditionnelle telle que généralement acceptée à l'époque. Ils ont toutefois eu l'immense mérite de rapprocher le savoir de groupes sociaux (les femmes, les ouvriers, etc.) qui n'y avaient autrement que peu accès⁹.

Tout en ne changeant pas la dynamique monodirectionnelle de l'enseignement à distance, la radio (dont CKAC en 1925) et la télévision (Radio-Canada en 1952) ont favorisé l'accès à la culture pour la population dans son ensemble (Audet, 2011). À titre d'exemple, Radio-Canada met sur pied le service *Radio-Collège* en 1941, un service qui diffusera jusqu'en 1956 des émissions éducatives permettant à un large public, à l'origine constitué d'étudiants de cours classique et de l'université, d'avoir accès aux propos d'intellectuels marquants dans des domaines aussi variés que les sciences naturelles et sociales, les arts et les lettres, ou encore la spiritualité (Petit, 2019). En 1961, Radio-Canada et d'autres chaînes de télévision privées débutent la retransmission de cours de l'Université de Montréal, certains pouvant être crédités (CLIFAD, 2007). Un phénomène similaire, bien qu'à plus petite échelle, a lieu entre 1967 et 1969, avec la mise sur pied de TÉVEC, une télévision communautaire éducative retransmise au Saguenay–Lac-Saint-Jean. Au cours de sa courte existence,

⁸ Citation originale: « Learning is the acquisition of the information given by the study material. What the learner communicates is what he/she supposes to be the right answers to the questions in the pre-printed homework assignments » (Nipper, 1989, p. 64).

⁹ La même chose peut être dite de la radio en général. « D'un côté, elle permet à de nouveaux groupes d'avoir un accès direct et régulier à des activités culturelles dont ils avaient été pratiquement coupés jusqu'alors en raison de l'éloignement ou du manque de moyens : théâtre, littérature, musique. De l'autre, elle offre aux créateurs professionnels — musiciens dramaturges, comédiens, écrivains — un marché élargi, et donc une source de revenus appréciables » (Linteau, Durocher et Robert, 1989, p. 176).

pas moins de 35 000 personnes s'inscrivent officiellement aux cours de cette télé éducative, pas moins de 5 000 étudiantes et étudiants terminant leur 9^e année et obtenant leur diplôme du Cégep de Jonquière (Bouchard et Garon, 1992).

3.2 L'émergence d'universités d'enseignement entièrement à distance

Au moment même où débutent des cours télédiffusés au Québec, une idée à l'origine radicale émerge en Grande-Bretagne : celle d'une université dispensant un enseignement et des programmes entièrement à distance. Cette idée émerge en réponse à une question fondamentale : comment démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur, jusque-là réservé aux élites, et ainsi réduire les inégalités sociales ? En décidant de créer la *British Open University* en 1969, le gouvernement travailliste met de l'avant un nouveau modèle d'université, « un établissement d'enseignement supérieur autonome qui brise les contraintes spatio-temporelles de l'enseignement universitaire traditionnel » (Power, 2002, p. 59). En brisant de telles contraintes, l'intention en principe louable était de « rejoindre les étudiants habituellement écartés des études universitaires en raison de leur âge, de leur sexe ou de leur profil socio-économique » (Power, 2002, p. 62).

Or les conséquences de la création de cette université sont déterminantes en ce que la *British Open University* développe un modèle pédagogique en profonde rupture avec le modèle traditionnel (Perry, 1977; Power, 2002), modèle qui tendra à s'imposer par la suite. Par exemple, les cours sont longuement développés par une équipe de spécialistes en conception et en production de manière à être autoportants. Tout au plus, l'étudiant ayant besoin d'encadrement pourra consulter un tuteur (par exemple par courrier ou par téléphone). Cette arrivée, selon plusieurs auteurs (Keegan, 2013; Power, 2002; Zemsky et Massy, 1995), marque la fracture entre deux manières d'envisager l'enseignement : le **modèle artisanal (ou traditionnel)**, où l'enseignant est le maître d'œuvre de son cours, qu'il conçoit et dispense lui-même en entretenant une relation continue avec ses étudiants, et le **modèle industriel (ou tayloriste)**, où la tâche enseignante est divisée entre plusieurs personnes (concepteurs, producteurs, conseillers pédagogiques, tuteurs, etc.¹⁰) chargées de veiller à ce que l'étudiant ait tout en main pour s'approprier les connaissances à son rythme en suivant le cours.

Les moyens technologiques sont modestes au début. L'enseignement à distance est essentiellement assisté par l'audiovisuel, c'est-à-dire que les livres s'accompagnent de diffusions vidéo, de cassettes et des premiers balbutiements de l'informatique¹¹.

¹⁰ Voir à ce sujet la section 6.1 sur la fragmentation de la tâche.

¹¹ Le *computer conferencing* (l'ancêtre du clavardage) débute dans années 1980. Il a l'avantage de permettre une communication très limitée, assistée par des ordinateurs branchés au même réseau, tant entre les étudiants-es et l'enseignant-e qu'entre les étudiants-es. Pour une réelle transformation, il faut plutôt attendre l'arrivée du *World Wide Web* au début des années 1990 (Bates, 2005; Nipper, 1989).

L'accent est mis sur l'accès à la formation plutôt que sur la rétroaction, d'ordinaire limitée à la correction de devoirs ou d'examens, voire plus tardivement à un soutien téléphonique. Cette forme d'enseignement à distance permet donc peu ou pas d'échanges entre les étudiantes et les étudiants. Conséquemment, selon Nipper, « [l']apprentissage n'est pas perçu comme un processus social et n'implique donc pas une interaction dynamique avec ou entre les apprenants et les enseignants — bien au contraire¹² » (Nipper, 1989, p. 63-64, notre traduction). En somme, pour ce théoricien, l'enseignement à distance n'a pas encore atteint les caractéristiques essentielles qui donnent son dynamisme à l'enseignement en présentiel.

La brèche ouverte par la *British Open University* sera néanmoins par la suite émulée par plusieurs autres universités dites « ouvertes¹³ » à travers le monde (Shale, 1987), notamment avec la création de l'*Athabasca University*, en Alberta, en 1970, et de la Télé-Université, au Québec, en 1972. Les deux reposent sur un fort souci de démocratisation de l'enseignement supérieur (Daniel et Smith, 1979). Dans le cas de la TÉLUQ, une composante de l'Université du Québec, le projet « a pour objectif le développement et l'expérimentation de la formation à distance, afin de répondre aux besoins des clientèles que les services universitaires existants ne rejoignent pas ou rejoignent difficilement » (Guillemet, 2012, p. 260). Selon le CLIFAD (2007), cette catégorie d'étudiants inclut tout particulièrement celles et ceux habitant en région éloignée, les personnes aux prises avec des difficultés d'apprentissage¹⁴ ou encore celles dans l'impossibilité de se rendre à l'université, notamment en raison d'un handicap. Devenue une actrice incontournable de l'enseignement à distance, notamment à cause de son modèle de tutorat conventionné misant sur un encadrement individualisé de qualité¹⁵, la TÉLUQ obtient son statut d'école supérieure

¹² Citation originale: « Learning is not seen to be a social process as well, and therefore does not imply dynamic interaction with or between the learners and teachers — on the contrary » (Nipper, 1989, p. 63-64).

¹³ Shale précise que « [l']esprit du concept d'ouverture renvoie à l'idée d'élargir l'accès aux possibilités d'éducation, ce qui peut être fait de plusieurs manières. Par exemple : 1. Offrir un plus grand nombre de "places" au niveau universitaire. 2. Les conditions d'entrée habituelles pour l'admission à l'université peuvent être assouplies, voire totalement supprimées. 3. La contrainte de devoir se trouver à un endroit particulier à un moment donné peut être allégée ou totalement levée. 4. Une reconnaissance "substantielle" de crédits universitaires entrepris ailleurs peut être accordée. 5. Des crédits peuvent être accordés pour l'apprentissage non formel (parfois appelé apprentissage par l'expérience). 6. Les crédits obtenus dans le cadre d'études effectuées ailleurs peuvent être "mis en réserve" et éventuellement combinés à des crédits non formels ou à des crédits universitaires en cours d'acquisition, afin d'être utilisés pour l'obtention d'un diplôme de l'université d'accueil. 7. Les étudiants peuvent étudier de façon autonome et au rythme de leur choix » (Shale, 1987, notre traduction).

¹⁴ Nous reviendrons plus loin sur la valeur du présentiel, entre autres pour les personnes qui éprouvent des difficultés particulières, comme celles mentionnées par le CLIFAD, et sur l'importance de fournir les ressources et les moyens nécessaires pour que cette forme d'enseignement leur soit accessible.

¹⁵ C'est ce même modèle que la direction de la Télé-Université tente de saborder depuis 2016, d'abord en sous-traitant une part importante des cours à un institut privé, puis en confiant l'encadrement des étudiantes et étudiants à des professeurs-es sous contrat auxquels l'on demande de réaliser la même tâche que les tutrices et tuteurs, mais en trois fois moins de temps (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2018c; Peñañiel, 2018; Séguin, 2018).

en 1992¹⁶. Malgré son rôle de premier plan, la Télé-Université est toutefois loin d'être la seule université québécoise francophone à dispenser de l'enseignement à distance, l'Université de Montréal et l'Université Laval la talonnant de près par le truchement de leurs cours télévisés offerts tout au long des années 1980 et 1990 (CLIFAD, 2007).

Il serait faux de croire que l'enseignement à distance n'est qu'un phénomène propre au milieu universitaire. Il se joue aussi au secondaire et au collégial. L'Office des cours par correspondance fondé dans les années 1940 pour veiller à la formation professionnelle, et devenu dans les années 1960 la Direction des cours par correspondance du ministère de l'Éducation, accroît son mandat en 1972 pour inclure la formation générale. En 1983-1984, elle élargit à nouveau son offre de cours et de services pour intégrer l'ordre collégial. On parle alors d'une cinquantaine de cours collégiaux qui sont offerts par correspondance, pour un total d'environ 10 000 inscriptions par année (CLIFAD, 2007).

3.3 La virtualisation de l'enseignement à distance

Dans les années 1980, l'enseignement à distance va connaître un essor graduel mais très variable d'une institution à l'autre et avec des moyens somme toute modestes au début. Ceci s'explique entre autres par le fait que la médiatisation d'un cours coûte non seulement cher lorsqu'on veut que le cours soit de qualité (il ne s'agit pas juste de mettre une enseignante ou un enseignant devant une caméra), mais qu'elle exige aussi le développement de plateformes et la formation du personnel technopédagogique¹⁷. Conséquemment, la plupart des universités traditionnelles s'y investissent modestement, continuant de valoriser les cours synchrones (en temps réel) à des étudiants en présentiel, tout en y adjoignant différentes formes de médiatisation, comme la vidéoconférence multisites (Power, 2002).

Le virage virtuel dans les institutions postsecondaires s'opère plutôt à partir de la seconde moitié des années 1990 avec le développement fulgurant des technologies de l'information et des communications (TIC), et en particulier l'apparition du Web qui devient public en 1991. Comme le souligne Michael Power, trois innovations technologiques interreliées ont pavé la voie à la virtualisation de l'enseignement à distance. « Ce sont (a) la diminution progressive du prix d'achat des PC, (b) l'augmentation de la vitesse des processeurs et (c) l'augmentation de la bande passante » (Power, 2002, p. 63). Autrement dit, à partir du moment où l'achat d'un micro-ordinateur personnel devient possible pour un grand nombre d'individus, que ce

¹⁶ En 2012, la TÉLUQ recevra les nouvelles lettres patentes qui consacreront son autonomie en tant qu'université du réseau de l'Université du Québec.

¹⁷ « Comme toujours, le coût des technologies, plutôt que la démarche pédagogique, semble malheureusement déterminer le mode d'encadrement des apprenants. » (Power, 2002, p. 68).

dernier comporte une mémoire vive suffisante pour traiter un flot beaucoup plus élevé d'informations (y compris de la vidéo) et qu'il devient possible d'échanger cette information (télécharger comme téléverser) en passant par un accès à Internet à haut débit, un nouveau type d'enseignement à distance devient possible.

Concrètement, c'est en 1996, à l'Université de la Colombie-Britannique, qu'émergent les premiers cours crédités entièrement sur Internet (Bates, 2005). Au même moment, un jeune professeur d'informatique de la même université met sur pied *WebCT*, l'une des premières plateformes d'apprentissage en ligne permettant la création, la prestation et la mise à jour de cours à distance¹⁸. Quatre ans plus tard, plus d'un million de licences étudiantes, dans 80 pays, ont été vendues (Bates, 2005). De telles plateformes se sont aujourd'hui multipliées sur le féroce et lucratif marché de l'enseignement à distance. Selon Power (2002), on passe en une décennie de **technologies d'enseignement unidirectionnelles** — des plateformes comme *WebCT*, *BlackBoard*, *Lotus LearningSpace* et *ThéoriX* —, c'est-à-dire permettant essentiellement de partager du matériel didactique comme des notes de cours, des liens vers des sites Web et des vidéos, à des **technologies d'encadrement bidirectionnelles** — comme l'audioconférence, la vidéoconférence et la classe virtuelle¹⁹ —, c'est-à-dire permettant un échange synchrone ou asynchrone entre l'enseignant-e et les étudiants-es ou entre les étudiants-es (Power, 2002).

Parallèlement à l'évolution des technologies, les années 1990 sont marquées par d'importants développements institutionnels alors que se décentralise l'enseignement à distance dans les ordres secondaires et collégiaux, et que s'organisent les « lobbys » de l'enseignement à distance. Trois développements importants méritent d'être brièvement recensés : la création de Cégep à distance, la création de la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) et la création du Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD).

En 1991, le ministère de l'Éducation confie au Collège de Rosemont — qui offrait des cours par correspondance depuis 1974 en partenariat avec le ministère de l'Éducation — la gestion et le développement du Centre collégial de formation à distance (CCFD) qui deviendra Cégep à distance en 2002. Un peu comme l'était la TÉLUQ à l'origine pour les institutions membres de l'Université du Québec, ce Centre se veut la

¹⁸ Selon ses concepteurs, « Web-CT permet à l'auteur de cours de créer un cours puis de lui ajouter une grande variété d'outils et de fonctionnalités. Les exemples d'outils comprennent des tableaux d'affichage, l'auto-évaluation des étudiants, des outils de navigation, des questionnaires minutés, le courrier électronique, la génération automatique d'index, etc. » (Goldberg, Salari et Swoboda, 1996, p. 1219, notre traduction).

¹⁹ Sur le site de l'Université Laval, la classe virtuelle est présentée comme « un environnement permettant la tenue d'activités de communication et de collaboration sur Internet en temps réel entre les enseignants et les étudiants provenant de lieux différents » (Université Laval, 2015).

ressource du réseau collégial en matière d'enseignement à distance, tant en accueillant les étudiantes et étudiants déjà inscrits dans un autre cégep et auxquels il manque quelques cours pour terminer leur programme qu'en répondant aux besoins des personnes qui s'inscrivent directement auprès de lui.

Bien que l'idée soit en germe depuis 1993, la responsabilité de l'enseignement à distance au secondaire passe en 1995 de la Direction générale de la formation à distance du ministère de l'Éducation aux commissions scolaires. La cinquantaine de commissions scolaires impliquées « prennent la relève en offrant les services à la clientèle (accueil, information, inscription, conseil pédagogique, tutorat, sanction des études) de la formation à distance » (CLIFAD, 2007, p. 11). Simultanément, la SOFAD voit officiellement le jour en 1996 avec pour mandat de concevoir des cours en ligne et de conseiller les commissions scolaires en matière d'enseignement à distance. Cet OBNL devient dès lors un maillon important dans le développement et la promotion de l'enseignement à distance au Québec, notamment en proposant un catalogue de ressources (matériaux d'apprentissage) et une plateforme virtuelle (SOFAD, 2017).

Enfin, dans la foulée des développements de l'enseignement à distance à ces différents ordres, le Comité de liaison en formation à distance (CLIFAD) naît en 1994 d'un partenariat entre la Télé-Université, le CCFD (ancêtre de Cégep à distance) et la future SOFAD²⁰. De l'avis même de cette organisation,

[L]e Comité s'est donné pour mission de promouvoir la formation à distance, d'en favoriser le développement, l'accessibilité et d'en défendre les intérêts. Parmi ses nombreuses interventions dans l'espace public, le CLIFAD a présenté des mémoires et est intervenu aux audiences relatives au projet de politique de formation continue en 1998 et 1999. Durant ces mêmes années, il a réalisé, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, une campagne de promotion de la formation à distance (CLIFAD, 2007, p. 2).

À la suggestion du ministère de l'Éducation, il élargit sa base en 2004 de manière à inclure des universités bimodales et des commissions scolaires actives en enseignement à distance. Tout en préservant le même acronyme, il devient le Comité de liaison interordres en formation à distance²¹. Chemin faisant, les institutions les

²⁰ Le CLIFAD n'est pas le premier ni le seul organisme du genre. Il vaut notamment la peine de mentionner le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD), créé en 1988, afin de fédérer les universités de la francophonie canadienne autour de l'enjeu de l'enseignement à distance.

²¹ En plus de ses trois membres fondateurs, le CLIFAD compte désormais le Centre régional de formation à distance du Grand Montréal, la Commission scolaire Eastern Townships, la Commission scolaire de Montréal, la Commission scolaire de la Rivière, la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, l'École nationale d'administration publique, l'Université Laval, l'Université de Montréal, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et l'Université du Québec à Montréal.

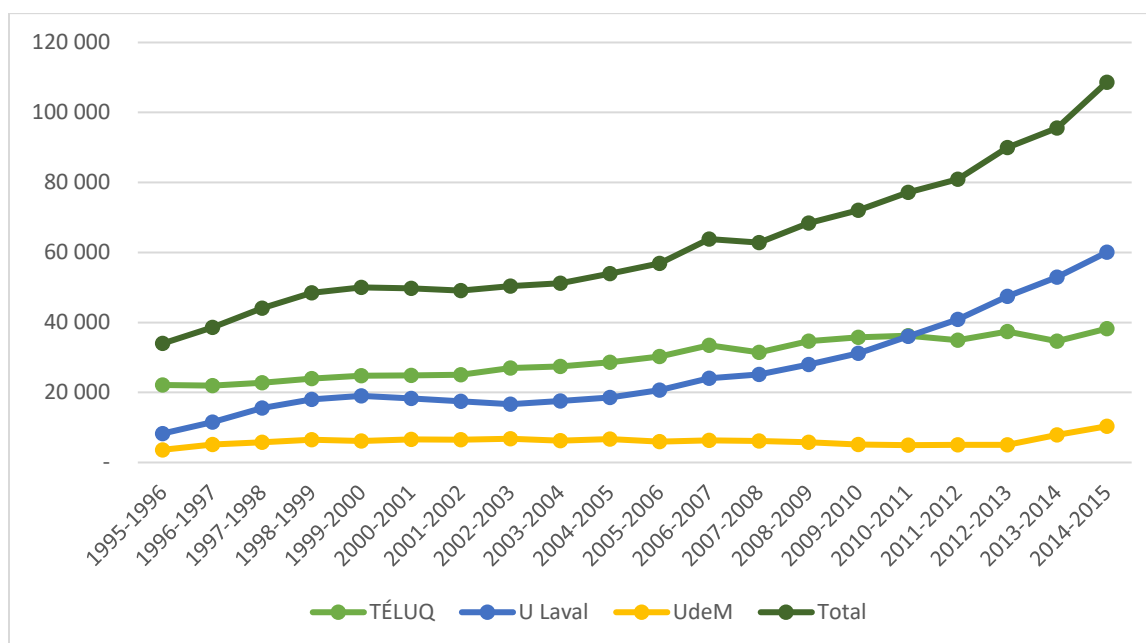
plus actives en enseignement à distance se sont dotées d'un porte-voix pour faire connaître leur programme technopédagogique.

En résumé, l'essor de l'enseignement à distance en ligne n'est pas que le résultat de technologies inédites : il est aussi l'aboutissement d'efforts concertés pour une démocratisation de l'éducation. Malheureusement, et comme nous le verrons à l'instant, cet essor est aussi le résultat d'intérêts économico-politiques qui ne correspondent pas toujours aux objectifs d'accessibilité aux études et de facilitation de la diplomation étudiante ouvertement affichés.

3.4 La massification de l'enseignement à distance et la pression à un plus grand développement à tous les niveaux

En 1995-1996, on comptait 34 000 inscriptions à un cours en enseignement à distance à la TÉLUQ, à l'Université Laval et à l'Université de Montréal (Parr, 2016). En vingt ans, ce nombre a plus que triplé, atteignant les 108 633 inscriptions en 2014-2015, comme l'indique le graphique ci-dessous, et ce, alors même que les effectifs étudiants sont demeurés relativement stables.

Figure 3 – Évolution des inscriptions-cours en enseignement à distance dans trois universités francophones



Source : Ce graphique a été élaboré à partir des données provenant de Parr (2016, p. 4)²².

²² Les données relatives à l'Université de Montréal n'incluent que la Faculté de l'éducation permanente pour la période allant de 1995-96 à 2012-13. Les données pour 2013-14 et 2014-15 incluent l'ensemble de l'Université (Parr, 2016, p. 4).

Le même type de variation, quoique dans des proportions beaucoup plus modestes, est observable au collégial tandis que le nombre d'inscriptions à un cours à Cégep à distance passe de 15 606 à 25 729, soit une augmentation de 65 % (Parr, 2016, p. 3).

Le cahier du participant du chantier eCampus, nous fournit un portrait de la situation actuelle. Selon les données recueillies par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, pour l'année 2016-2017, 68 établissements (16 universités sur 17, 30 cégeps sur 45 et 22 collèges privés²³) offrent plus de 575 programmes et plus de 3 800 cours à distance. Parmi les établissements offrant de l'enseignement à distance, 24 ont développé des cours ou des programmes en partenariat avec d'autres établissements (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 4). Le tableau plus bas présente quelques données significatives que nous avons tirées de ce document (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 18-19) :

Tableau 1 – Recensement du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour 2016-2017

Offre en enseignement à distance	Universités	Cégeps
Nombre d'établissements	16	30
Nombre de programmes au régulier	404	90
Nombre de programmes à l'éducation des adultes	20	33
Nombre de programmes aux deux secteurs	-	8
TOTAL	424	131
Nombre de cours au régulier	2218	523
Nombre de cours à l'éducation des adultes	239	754
Nombre de cours aux deux secteurs	-	74
TOTAL	2457	1351

Source : Ce tableau a été élaboré à partir des données provenant du Cahier du participant du Chantier eCampus (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 18-19).

²³ 31 collèges privés sur 58 ont participé au recensement (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 4).

Le plus surprenant se situe toutefois au niveau secondaire en formation générale et professionnelle aux adultes²⁴ (l'âge médian se situant à 21 ans) : le taux d'inscription en enseignement à distance est passé de 10 778 en 1995-1996 (tous en formation générale) à 59 816 en 2014-2015 (78 % en formation générale, 22 % en formation professionnelle). C'est donc dire que le nombre d'inscriptions a quasi sextuplé (Parr, 2016). Et cela ne semble être que le début si on en croit le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (PAN) du gouvernement québécois publié en grande pompe l'an dernier. On peut y lire que

[g]râce au projet de loi no 144, sanctionné en novembre 2017, la FAD, précédemment limitée à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle, peut maintenant se déployer à la formation générale des jeunes dans le réseau public. [...] La FAD permettrait, notamment, de mieux répondre aux besoins des élèves qui : doivent passer du temps à l'extérieur de l'école (sport-études, hospitalisation, voyages, etc.) ; qui reçoivent un enseignement à la maison ; étudient en région éloignée ; fréquentent une petite école ne disposant pas des ressources nécessaires pour offrir sur place tous les cours (Gouvernement du Québec, 2018, p. 47).

Même si des offres de formations en ligne peuvent faire la différence pour des personnes qui n'y ont pas accès autrement, de tels propos ont de quoi inquiéter, surtout lorsqu'il est question de pallier un manque de ressources par des ressources à distance, et donc potentiellement étrangères à la réalité et aux difficultés des enfants concernés.

Déjà, les établissements d'enseignement privés cherchent de plus en plus à multiplier les journées en enseignement à distance, par exemple lors de tempêtes de neige ou dans le cadre du Jour de la terre. Ces journées, paradoxalement baptisées « journées vertes », « zéro-carbone », « carbo-neutres » ou « carbo-tempête »²⁵, semblent plutôt se développer dans une optique de marketing et de concurrence interétablissements, selon les avis recueillis auprès des délégués du regroupement privé de la FNEEQ, le 22 février 2019 (FNEEQ (CSN), 2019). De plus, cela impose une double tâche aux enseignantes et enseignants, qui doivent alors préparer à l'avance du matériel pour cette éventuelle journée à distance. En plus d'être par moment irréalisable (par exemple, si une activité en laboratoire était prévue lors de cette journée de tempête, comment faire cette activité à distance?), cette pratique donne lieu, la plupart du temps, à des activités à distance de type « occupationnel » très peu fécondes sur le

²⁴ L'enseignement à distance au secondaire est principalement utilisé par les jeunes adultes en formation générale, l'âge moyen des élèves étant de 24 ans. Plus des deux tiers d'entre eux ont moins de 25 ans (Carrier, 2016).

²⁵ Compte tenu des impacts néfastes majeurs de la prolifération du numérique sur l'environnement, présenter ce développement du numérique comme une solution environnementale a de quoi faire sourciller.

plan des apprentissages. Cela contribue, par surcroît, à une vision réductrice de l'enseignement et des enjeux environnementaux.

Bref, plutôt que de voir cette massification comme un état de fait qui ne peut être remis en question, nous croyons important de questionner les causes moins légitimes d'un tel essor. Trois éléments nous semblent incontournables : 1) le sous-financement de l'éducation, 2) la compétition engendrée par la globalisation de l'économie du savoir et, enfin, 3) la course aux étudiants dans laquelle versent trop facilement les administrations scolaires qui y voient une façon (orientée et financée par l'État) de palier le sous-financement avec lequel elles doivent composer.

Ce n'est pas un hasard si l'enseignement à distance tend à s'imposer depuis une vingtaine d'années comme une solution miracle permettant de faire des « économies d'échelle » (sur le dos des étudiants et du personnel, soulignons-le d'entrée de jeu). C'est que le **sous-financement de l'éducation** remonte lui-même au début des années 1990, et qu'il a été par la suite aggravé par l'obsession des déficits zéro et le recours à des coupes à répétition (Ratel et Verreault-Julien, 2006). Dans un tel contexte, l'enseignement à distance apparaît comme une solution facile : les locaux coûtent cher à entretenir ? Virtualisons la formation ! Le salaire des enseignants est trop onéreux et intouchable à cause de leurs conventions collectives ? Diminuons leur nombre en offrant des cours à distance à des groupes pléthoriques ! Créons de nouveaux titres d'emploi pour leur permettre de faire le même travail pour moins cher ! Au passage, mentionnons que les années de sous-financement et l'explosion corollaire de la taille des groupes-cours (en particulier dans les classes-usines du premier cycle des universités des grands centres urbains) créent les conditions propices pour présenter l'enseignement à distance comme une solution alternative. Entre un cours magistral en présentiel dans un immense amphithéâtre et la même chose dans le confort de son foyer, quel choix est-il le plus séduisant ?

Cela dit, l'essor de l'enseignement à distance ne relève pas seulement du souci de faire des économies d'échelle : il est intimement lié à la **compétition interétablissements et intersecteurs** dans le « marché mondial du savoir ». En effet, dans le cadre de la « mondialisation de l'économie du savoir » et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, l'enseignement à distance apparaît, dans l'esprit de bien des administrateurs, comme le moyen d'acquérir « des parts de marché » académiques, voire comme la possibilité d'engranger des profits. D'une part, à l'heure où les universités luttent pour garder leur place dans le « marché de la formation », les CLOM leur servent de vitrine pour attirer de nouvelles « clientèles » – y compris de lucratifs étudiants internationaux qui peuvent bénéficier du prestige d'un diplôme étranger sans même avoir à se déplacer. D'autre part, les

universités, les cégeps et l'éducation secondaire aux adultes ont intérêt à se montrer flexibles et « innovants » pour rivaliser avec de nouveaux acteurs de l'« économie du savoir » qui poursuivent des finalités similaires aux leurs. Après tout, un nombre grandissant d'entreprises délaissent le système scolaire pour répondre aux besoins de formation de leur main-d'œuvre et privilégie des *universités d'entreprise*²⁶ ou encore des firmes spécialisées en formation continue – pensons, par exemple, à Udacity et Coursera, deux *start-up* de la Silicon Valley qui offrent de la formation générale et professionnelle sous forme de CLOM, des services personnalisés d'encadrement et une certification moyennant des frais (Rapp, 2014).

Enfin, la massification de l'enseignement à distance, y compris au Québec, repose sur un dernier facteur incontournable, soit la manière dont le néolibéralisme transforme les étudiantes et les étudiants en « clients » (Ward, 2014). Subrepticement, cette « **approche client** » gagne constamment du terrain dans les cégeps comme dans les universités : offre de cursus de plus en plus personnalisés (programme à la carte), insistance sur la possibilité de suivre ses cours en tout lieu, en tout temps et à son rythme (éducation AAA : *anything, anytime, anywhere*), valorisation de l'« expérience étudiante », sondages dignes du télémarketing à l'appui, ou encore « impératif » d'une formation ouvrant sur des débouchés professionnels, y compris sous forme de stages en milieu d'emploi.

Autrement dit, « [l]a mobilité ou pour ainsi dire le “butinage” sont entrés dans les mœurs des étudiants, qui s'inscrivent souvent dans plusieurs filières, expérimentent leurs enseignements, avant de faire le choix de l'une d'elles » (Rapp, 2014, p. 15). L'enseignement à distance s'inscrit dans cette tendance où, au nom de l'adage « le client est roi », la formation est constamment revue et ludifiée, quand elle n'est pas carrément allégée. D'ailleurs, dans le numéro spécial « Formation à distance » du SCCUQ@tualités de février 2014, Francine Tremblay soulignait, en parlant des cours à distance, que « [b]eaucoup d'étudiants les prennent parce qu'ils ont la réputation d'être “faciles”, exigeant moins de travail à faire. » (F. Tremblay, 2014, p. 19). Bien sûr, il existe des cours à distance de grande qualité, mais les ressources financières nécessaires pour assurer cette qualité ne sont pas toujours au rendez-vous, surtout quand les pressions au développement de l'enseignement à distance proviennent de préoccupations économiques et concurrentielles et non pédagogiques.

²⁶ « Une université d'entreprise [*corporate university*] est un campus de style universitaire créé par une entreprise dans le but de fournir à son personnel des activités d'apprentissage, de formation et de développement sur mesure. Les universités d'entreprise offrent généralement des qualifications à différents niveaux » (Gordon et Lin, 2009, p. 854, notre traduction).

Bref, il y a lieu de douter que cette tendance marchande à tout adapter aux goûts des étudiants et à leur donner seulement les enseignements qu'ils jugent utiles, soit réellement leur rendre service parce que tout savoir ne peut être ludifié ou réduit et que seuls les plus motivés, les plus doués, et surtout celles et ceux qui ont déjà un fort capital culturel, iront au-delà de la facilité²⁷.

²⁷ Dit autrement, « [l']enseignement des humanités ne se prête pas à la dématérialisation ; il implique bien au contraire la discussion, l'échange, la rencontre physique d'un professeur et de ses étudiants » (Rapp, 2014, p. 14).

4 Regards critiques sur l'enseignement à distance et le numérique

Un discours dominant soutient le développement massif de l'enseignement à distance²⁸ en nous enfermant dans une série d'« impératifs » dont, notamment, l'« incontournable révolution numérique » qui appellerait de « nécessaires changements » afin de répondre aux « nouveaux besoins de la société », le tout exacerbé par un discours de « pénurie de main-d'œuvre » dans un monde de plus en plus « globalisé ». En outre, ce discours de l'adaptation ne pourrait être remis en question. On nous dit qu'il en va de notre prospérité, individuelle et collective, et du « développement du plein potentiel de chacun ». Qui plus est, ce discours a recours à une guerre des mots qui détourne plusieurs d'entre eux de leur sens fondamental pour les mettre au service d'une vision centrée sur la croissance économique. Tel que le souligne Éric Dacheux (professeur en information et communication à l'Université Clermont Auvergne), à propos de ce discours idéologique « [i]l s'agit de répéter, encore et encore, que l'évolution technologique n'a rien d'inéluctable, elle doit rester un choix de société. Il s'agit de briser "l'encerclement de l'évidence" et non d'entrer dans la ronde » (Dacheux, 2018).

Cette section du document propose une analyse de ce discours qui tente de bloquer tout regard critique sur les diverses formes d'enseignement à distance. Nous croyons que la déconstruction de ce discours est essentielle pour assurer non seulement des conditions de travail et d'exercice décentes, mais également la qualité de l'enseignement donné à distance, peu importe sa forme et ses conditions d'apprentissage. Cette analyse peut aussi nous aider à tirer notre épingle du jeu quant à ces enjeux d'enseignement à distance trop souvent détournés en vue d'une marchandisation accrue de l'enseignement supérieur.

Ce détour réflexif s'attardera d'abord à trois mythes de la « révolution numérique » : le mythe de l'accessibilité, le mythe de l'étudiant autonome et le mythe du professeur « accompagnateur ». Pour sa part, le mythe de la rentabilité sera abordé dans la section sur la « gouvernance ». Il nous apparaît également essentiel d'élargir un peu notre réflexion pour aborder la pression au développement du numérique dans son ensemble, autant en enseignement à distance qu'en présentiel. En effet, dans un environnement éducatif où les appareils numériques sont de plus en plus intégrés à l'enseignement, où on nous incite à revoir nos façons d'apprendre et d'enseigner par le biais des technopédagogies, l'enseignement à distance s'insère comme la suite logique de ce continuum. En plongeant l'élève dans un contexte d'utilisation de

²⁸ Ce discours est présent depuis longtemps. Notamment, lors des États généraux de l'éducation de 1995-96, les promoteurs des TIC affirmaient que la technologie allait moderniser de fond en comble le système d'éducation et que celui-ci devait s'y adapter au risque de péricliter (Thellen, 2000).

multiples produits numériques dès le primaire, cela peut entraîner une forme de conditionnement à envisager l'apprentissage comme devant nécessairement se faire par le biais des TIC. Dans un tel contexte, l'élève envisagera l'enseignement à distance comme un mode d'apprentissage naturel tout au long du parcours scolaire.

4.1 Les mythes à déconstruire : de l'importance de demeurer « sceptTIC »

Il n'est pas question ici de rejeter le numérique, mais bien de l'intégrer de façon responsable et équilibrée en enseignement. L'analyse de quelques mythes nous permettra de mieux envisager l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation. Il s'agit ici de développer un regard ni technophile ni technophobe, mais « techno-critique » afin de cerner les dérives potentielles à une pression démesurée au développement technologique en éducation.

4.1.1 Mythe de l'accessibilité

Tel que mentionné précédemment, le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (PAN) prévoit des sommes importantes (plus de 700M\$; soit 60 % du budget numérique total) pour « garantir un accès au numérique équitable et sécuritaire au sein des établissements d'enseignement » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 59 et 71). Or les coûts relatifs à l'achat, à la mise à jour et à l'entretien de ces équipements sont si faramineux qu'on peut soulever de sérieux doutes quant à la capacité des établissements d'enseignement à en assurer un accès réellement équitable à la population étudiante, du primaire à l'université. C'est la même vision utopique qui se trouve à la base de ce qu'on appelle l'éducation AAA (*anything, anytime, anywhere*) si chère à la Fédération des cégeps (2016, p. 6).

De plus, cette vision ne tient pas compte des contraintes financières et matérielles des individus et des institutions (surtout en région). Pour faire face à ces contraintes financières, le PAN propose des solutions, notamment celle de l'approche AVAN (*Apportez votre appareil numérique*), comme c'est le cas, par exemple, à l'école secondaire privée Saint-Jean-Eudes (Gouvernement du Québec, 2018, p. 18). Pourtant, il est évident que cette approche, en plus de nous éloigner de l'objectif de la gratuité scolaire, fait fi des disparités socio-économiques des familles québécoises, sans parler de tous les problèmes de logistique que cela peut entraîner en classe (ordinateurs différents, pas tous mis à jour ou en bon état, avec un nombre de prises de courant limité dans les classes pour la recharge des appareils). Dans un contexte d'enseignement à distance, même lorsque l'accès à un ordinateur ne pose pas de problème, l'achat suggéré d'outils supplémentaires (par exemple, l'achat d'un deuxième écran d'ordinateur — un écran pour suivre le cours et l'autre pour effectuer les exercices) augmente encore les coûts (FADIO, 2018b, p. 9 et 12). Bien sûr, on

pourrait dire que, pour une personne qui habite en région, les coûts associés à ces achats s'avèrent moindres que ceux d'un déménagement dans un centre urbain afin de suivre les cours en présentiel. Cela dit, ne vaudrait-il pas mieux revendiquer le financement adéquat de cours en présentiel en région afin non seulement d'y garder l'expertise et les gens (voire même d'en attirer), mais aussi afin de stimuler, par ces investissements dans nos établissements d'enseignement, le dynamisme des régions?

Qui plus est, l'accessibilité de l'enseignement à distance est tributaire du réseau internet disponible : celui-ci doit être solide et fiable (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 20). Si l'enseignement à distance est fait en mode synchrone, la qualité de la bande passante est essentielle pour s'assurer d'une bonne qualité de transmission et il est même suggéré d'utiliser une connexion filaire (Chovino, 2018, p. 132; Loisier, 2013, p. 62-63). Ainsi, les régions moins bien desservies sont privées d'une bonne accessibilité à l'enseignement à distance. D'autant plus que, malgré les promesses électorales de l'actuel gouvernement, le branchement de toutes les régions du Québec ne semble pas prêt de se compléter²⁹.

Ce manque d'équité et d'accessibilité peut également se situer à un autre niveau. En effet, tel que le souligne le CSÉ (2015, p. 21), l'enseignement à distance, particulièrement en ce qui a trait au développement des CLOM (souvent dans un objectif très « marketing »), peut entraîner le développement de deux voies parallèles. D'une part, la qualité des CLOM est très variable, notamment pour ceux s'inspirant de l'approche connectiviste (Briand, 2015), où les participants jouent un plus grand rôle dans la définition des objectifs d'apprentissage, la construction du cours, voire même de la connaissance partagée. L'enseignant ou l'enseignante remplit alors davantage un rôle d'animateur, de « facilitateur » destiné presque davantage à soutenir et développer les compétences communicationnelles des « apprenants » plutôt qu'à les nourrir par son expertise disciplinaire (Briand, 2015).³⁰ Par ailleurs, selon Hubert L.

²⁹ La CAQ avait promis, en campagne électorale, d'offrir Internet haute vitesse à toutes les régions d'ici 2022. Or l'échéancier a été revu (horizon de 6 ans plutôt que de 3) ainsi que les coûts (450 M\$ au lieu des 400 M\$ annoncés, en plus des sommes qui devront être investies par le gouvernement fédéral). Pour plus de détails, consultez l'article « Brancher les régions à Internet haute vitesse sera plus long et plus coûteux » (Porter, 2019).

³⁰ « Dans un tel dispositif, le rôle de l'enseignant change et se diversifie. Dans la phase de conception, en plus de la définition du contenu et de son séquençement, du choix des ressources et des activités d'apprentissage, l'enseignant doit prêter une attention particulière à l'environnement d'apprentissage : ergonomie du site, travail sur la présentation du cours, ses principes, son organisation, explication du rôle des participants... Pendant le déroulement du cours, il se trouve ici être principalement un rôle d'animateur. S'il propose des thèmes, il doit permettre l'émergence des préoccupations des participants. S'il suggère des pistes, il peut également alimenter la controverse. Si son rôle est d'accompagner, il doit commencer par s'effacer pour laisser la communauté des pairs s'approprier les questionnements et les demandes d'aide. Parmi les nouvelles fonctions à assurer, on notera également l'importance de développer des compétences en communication : en effet, une bonne publicité préalable pour faire connaître un cours au public visé est indispensable, surtout si le cours n'appartient pas à une institution identifiée [...]. » (Briand, 2015).

Dreyfus, l'enseignement à distance ne permettrait pas d'atteindre le même niveau d'approfondissement des connaissances. Cet ancien professeur de philosophie de l'Université Berkeley soutenait, dans son ouvrage *On the Internet* (2008), que l'enseignement à distance (surtout en mode asynchrone) ne permettait pas de dépasser la troisième des sept étapes d'apprentissage qui mènent du stade de débutant au stade d'expert. Normand Baillargeon résume ainsi la pensée de Dreyfus :

La présence incarnée du professeur ou de la professeure, avec ses nuances et sa sensibilité aux contextes transmis et perçus, est indispensable pour accéder [...] au monde vécu par la personne qui apprend et devient capable de distinguer, dans une situation, ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas, ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. Et devenir expert, c'est précisément savoir orienter son attention sur ce qui est pertinent dans une situation donnée, repérer et correctement interpréter des ambiguïtés contextuelles et, au besoin, faire usage de catégories approximatives : « Les zéloteurs de l'enseignement à distance [...] doivent comprendre que seuls des êtres humains incarnés, impliqués et sensibles peuvent devenir compétents et experts et que ceux-là seuls peuvent devenir des maîtres », soutient Dreyfus. [...] Il concède aussi que des cours interactifs diffusés en direct pourraient corriger une part des défauts et des limitations qu'il attribue aux cours en ligne, mais que le rapport coûts-bénéfices, si attrayant aux yeux des administrations universitaires et des entreprises, serait alors fortement diminué. (Baillargeon, 2013, p. 131)

D'autre part, selon Daniel (2013, cité dans Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 21) « plutôt que de favoriser une plus grande accessibilité aux études, les MOOC pourraient creuser davantage le fossé entre les classes sociales et entre les pays : tant que les universités ne donneront pas des crédits et des diplômes pour ce type de cours, ils resteront une forme d'éducation de deuxième ordre ». Même s'il est parfois possible d'obtenir une attestation ou même un diplôme pour ces cours, et ce, à un coût moindre qu'à l'enseignement régulier, compte tenu du fait que les CLOM sont offerts sans encadrement, les mieux nantis, qui ont les moyens de s'offrir un enseignement supérieur traditionnel, sont ainsi favorisés. Ainsi, selon Rhoads, Berdan et Toven-Lindsey (2013, p. 108), la multiplication des universités entièrement en ligne pourrait inciter les étudiantes et étudiants moins nantis à s'orienter vers ce mode éducatif moins coûteux, et cette apparente démocratisation de l'éducation pourrait même, dans un contexte néolibéral de marchandisation de l'éducation moins soucieux du principe de l'égalité des chances, laisser libre cours à la hausse progressive des frais de scolarité pour l'enseignement traditionnel, réduisant ainsi l'accessibilité à tous à un enseignement en présentiel. Ces problèmes peuvent se transposer aux pays en voie de développement, que les pays du Nord, sous prétexte de partage de la

connaissance par le biais de divers produits éducatifs dont les CLOM, risquent de maintenir dans une dynamique de colonialisme. Bref, alors qu'il était question, aux tout débuts de l'enseignement à distance, de démocratiser l'accès à l'éducation, on voit bien que, avec le développement du numérique en enseignement, les sources d'iniquités se multiplient.

Cela dit, un autre aspect essentiel à aborder en ce qui a trait à l'accessibilité relève de ce que l'école constitue un espace social de vie, d'études, d'échanges, de débats, une communauté de partage où le rapport social est primordial autant pour l'apprentissage que pour la qualité de vie et la santé psychologique. Les cégeps et les universités sont des lieux privilégiés de brassage social, de découverte d'individus de différents horizons, des écoles de citoyenneté et de vivre-ensemble pluriel. Ce sont des milieux de socialisation, non seulement dans la classe, mais également hors de celle-ci, durant les pauses, les périodes libres et les activités sociales, politiques et intellectuelles. La tendance lourde à vouloir offrir certains cours uniquement en enseignement à distance prive les étudiantes et étudiants d'une accessibilité à ces dimensions relationnelles et communicationnelles pleinement possibles uniquement en présentiel. Le CSÉ aborde ainsi l'importance des interactions dans l'apprentissage et les critiques adressées à la formation à distance eu égard au manque d'interactions :

Les interactions entre les étudiants de même qu'entre ces derniers et le personnel enseignant représentent un facteur de réussite [...]. Leur rareté est d'ailleurs associée à des apprentissages moindres en formation à distance. [...] Les premières années à l'enseignement supérieur, du moins chez les jeunes, contribuent à la « formation de la personnalité de l'étudiant », notamment par les interactions entre pairs, la vie de campus et le rôle de modèles joué par les professeurs et autres responsables de l'enseignement en dehors des cours [...]. La formation à distance priverait les étudiants des bénéfices reliés à de telles interactions. (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 23-24)

Même en recourant à des stratégies et à des outils technologiques favorisant les interactions comme les forums de discussion, il est difficile de recréer la qualité et la richesse d'une interaction en présentiel, directe et spontanée³¹. Comment déceler le manque de compréhension ou d'attention chez un étudiant ? Comment créer un sentiment d'appartenance lorsqu'il n'y a pas de groupe véritable, comme dans un cours en mode asynchrone avec inscriptions continues ? Quelles sont les chances que la détresse psychologique d'un étudiant ou d'une étudiante soit décelée par ses

³¹ Il en sera question plus en détails dans la section « Conditions acceptables de l'enseignement à distance » du présent document.

collègues ou par le personnel enseignant ou autre et qu'un soutien social lui soit fourni ?

D'ailleurs, l'isolement et la difficulté à créer des liens entre étudiants et avec la personne qui enseigne constituent un des principaux désavantages de l'enseignement à distance et une des principales critiques faites par les étudiants et étudiantes qui se voient imposer un cours à distance. À titre d'exemple, voici les propos d'un étudiant de l'Université Laval rapportés par la journaliste Daphné Dion-Viens (2018) : « On perd la richesse du contact avec nos professeurs, qui sont souvent de grands experts. J'ai l'impression de me faire hypothéquer mon éducation quand j'ai trop de cours en ligne. ». Le faible soutien social est d'ailleurs un des facteurs significativement associés à la détresse psychologique chez les étudiants universitaires selon la méta-analyse effectuée par Flore Morneau-Sévigny (2017) dans le cadre de sa thèse de doctorat en psychologie. De plus, la chercheuse a constaté que le « fait de suivre la majorité de ses cours à distance était aussi associé à moins de contacts avec les professeurs, les étudiants et le campus, ce qui pouvait influencer sur le niveau de stress et de détresse » (Morneau-Sévigny, 2017, p. 86).

En définitive, il apparaît de plus en plus évident qu'il convient, dans une approche plus équilibrée de l'intégration du numérique en enseignement, de miser d'abord sur un enseignement en présentiel et de réserver l'enseignement à distance à des situations bien particulières qui impliquent de réels problèmes d'accessibilité (voir, à ce sujet, la section « Conditions acceptables de l'enseignement à distance » du présent document). Dans un souci d'enseignement de qualité, il convient également d'offrir des conditions d'apprentissage qui permettent un enseignement en présentiel où le contact relationnel et communicationnel est adéquat. Or la tendance à l'augmentation du nombre d'élèves par classe met en péril ces atouts du présentiel. Cette tendance, qui atteint son paroxysme dans certains cours universitaires en amphithéâtre (pouvant contenir des centaines de personnes), pourrait inciter les étudiantes et étudiants à s'accommoder des cours en ligne puisque le caractère impersonnel est similaire, voire même à les trouver plus enrichissants au plan relationnel que dans certaines « classes usines ».

Revenir à un format de groupes à échelle humaine (avec un financement adéquat), financer les programmes à petites cohortes en région, soutenir la mobilité étudiante pour vitaliser les régions et y garder l'expertise développée : voilà des avenues qui, après des décennies de sous-financement de l'enseignement, de compressions et de diverses mesures d'austérité, s'avèrent beaucoup plus audacieuses et innovantes en termes d'accessibilité et, surtout, porteuses d'une réelle émancipation.

4.1.2 Mythe de l'étudiant autonome

L'enseignement à distance nécessite généralement un plus haut degré d'autonomie chez les étudiantes et étudiants que l'enseignement en présentiel (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 23), d'où l'importance de s'y attarder un moment.

La réforme de l'éducation centrée sur l'approche par compétences (réforme Robillard dans les cégeps en 1993; réforme Marois au primaire et au secondaire à partir de 1997) a entraîné une redéfinition de l'élève dorénavant appelé « apprenant ». Or, comme le souligne Julien Lapan, cette vision de l'enseignement postule et présuppose une autonomie de l'« apprenant » qui est loin d'être démontrée :

La pédagogie « néo-progressiste » en cours cherche à centrer l'enseignement non plus sur les savoirs à transmettre mais sur l'enfant, sur l'élève, sur l'apprenant, le « s'éduquant » qu'on conçoit comme « maître » de son parcours scolaire, qu'on juge autonome et capable d'expérimenter et de manifester rationnellement ses intérêts et ses besoins. Cette approche pédagogique, « à l'écoute » et au service du rythme et des demandes de chaque élève, [...] soulève toutefois une difficulté majeure : en supposant à priori l'autonomie de l'élève, alors que l'autonomisation de l'individu est un processus, un construit historique et social et se veut le grand projet moderne de l'Éducation, elle écarte l'importance de la synthèse des savoirs dans l'apprentissage et ouvre la porte toute grande à une approche clientéliste de consommation d'éducation. (Lapan, 2007, p. 42-43)

Par ailleurs, le concept de l'« apprenant » spontanément autonome fait fi des inégalités socio-économiques. Celles-ci ont pourtant un impact important sur le développement de l'autonomie des élèves et sur leurs aptitudes à l'apprentissage. Un enfant provenant d'un milieu plus riche, qui a eu accès à plus de ressources et de soutien, qui a grandi dans un environnement stimulant qui valorise l'école et la curiosité, entamera son parcours scolaire avec un niveau d'autonomie plus élevé qu'un enfant qui n'a pas eu accès à tous ces avantages.

De plus, selon une étude de Andersen et Andersen (2017) menée auprès de 56 000 élèves dans 825 écoles, ces méthodes pédagogiques centrées sur l'élève accentuent les inégalités sociales. De nombreuses autres études ont démontré que les méthodes dites « traditionnelles » sont les moins reproductrices des inégalités sociales : « La recherche montre encore que certaines des méthodes progressistes ont eu, cette fois encore notamment sur les plus démunis, des impacts catastrophiques – et en particulier pour l'apprentissage des savoirs de base : lecture, écriture,

mathématiques » (Baillargeon, 2005)³², savoirs qui nourrissent le développement de l'autonomie. Ainsi, le concept de l'« apprenant », qui se présentait comme plus démocratique et anti-élitiste, entretient, au contraire, un élitisme camouflé qui reproduit, voire augmente, les inégalités sociales et nuit à l'accessibilité aux études. Or l'accentuation du numérique peut creuser encore davantage cet écart puisque, tel que le souligne l'économiste américain Tyler Cowen (2013, p. 1), elle provoque une « hyper-méritocratie », c'est-à-dire que le numérique renforce l'accès au savoir des plus motivés, des plus doués, et surtout de celles et ceux qui ont déjà un fort capital culturel.

À la lumière de ces considérations sur l'autonomie présumée des élèves, le projet gouvernemental de « favoriser le déploiement de la formation à distance à l'enseignement primaire et secondaire » (mesure #19) soulève de vives inquiétudes. Cette mesure vise notamment les régions éloignées ou les élèves qui « fréquentent une petite école ne disposant pas des ressources nécessaires pour offrir sur place tous les cours » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 47). Ainsi, plutôt que de financer les régions à la hauteur des besoins, le gouvernement préfère proposer des solutions moins coûteuses qui auront, pourtant, des impacts négatifs sur des populations déjà défavorisées sur le plan des services publics. En ce qui a trait aux élèves du secondaire, on pourrait se dire que l'enseignement à distance est moins problématique puisqu'ils sont plus autonomes que les élèves du primaire (le sont-ils suffisamment?), mais n'est-ce pas une étape de la vie où les besoins de socialisation et les apprentissages relatifs au « vivre ensemble » sont pourtant essentiels? Le CSÉ cite à ce sujet une étude de Guri-Rosenblit (2005) selon laquelle la plupart des élèves, en particulier à l'adolescence, aiment fréquenter l'école et rencontrer leurs pairs dans les salles de classe pour des raisons qui vont bien au-delà de l'acquisition de connaissances et de compétences³³ (Guri-Rosenblit, 2005, cité dans Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 25, notre traduction). Si on ajoute à cela le projet d'intégrer l'apprentissage de la programmation³⁴ et de la « pensée informatique » au

³² Une méta-analyse récente de Stockard et al. (2018) va dans ce sens. Normand Baillargeon en fait une présentation dans son article paru dans *Le Devoir* le 16 février dernier (Baillargeon, 2019).

³³ Citation originale : « [...] most students, and particularly those of traditional college age, enjoy attending the physical campus and meeting their peers in the framework of classrooms, lecture halls and seminar rooms for reasons that go far beyond the acquisition of knowledge and skills. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 25)

³⁴ « Toutes les grandes compagnies de l'informatique sont prêtes [pour l'implantation de l'enseignement de la programmation]. Apple avec Swift Playground, Microsoft avec Imagine, Google avec Codemakers ou Ubisoft avec Codex. Elles dispensent de l'aide technique et financière à des fondations scolaires ainsi qu'à différents organismes à but non lucratif faisant la promotion du numérique. [...] L'omniprésence de ces entreprises informatiques au sein du milieu scolaire suscite des questions. Ce n'est pas par pure philanthropie que ces entreprises développent ces projets! Leur présence revêt une importance stratégique, car elles comptent sur le fait que les enfants qui sont assis dans les salles de classe aujourd'hui sont les travailleurs et consommateurs de demain. [...] Le codage et la programmation est plus qu'apprendre l'informatique, c'est une manière de penser, selon la fondatrice de Kids code Jeunesse Kate Arthur. Nous devrions mesurer les enjeux avant de changer le curriculum, comme le gouvernement s'appête à le faire. » (Nault, 2018)

primaire et au secondaire (mesure #2 du PAN, p. 27-28), dans un contexte où des lacunes se font sentir pour les matières de base (littératie et numératie... sans lesquels on ne peut pas programmer grand-chose), on peut se demander sur quelles bases les décisions gouvernementales s'appuient et quelles matières seront amputées afin d'introduire ces nouvelles compétences.

En ce qui a trait au collégial et à l'université, certes, l'autonomie est davantage développée chez les étudiantes et étudiants, mais il ne faudrait pas perdre de vue qu'elle varie quand même d'un individu à l'autre. La TÉLUQ avait d'ailleurs formé un groupe, en 2014, pour réfléchir à cette question de l'encadrement des étudiantes et étudiants. En était ressortie l'idée de « concevoir plusieurs niveaux de services que l'apprenant pourrait choisir au départ de la formation [(niveaux « de base », « soutien cognitif », « soutien socio-affectif », « soutien cognitif augmenté » et « soutien métacognitif »)] pour améliorer sa maîtrise du métier d'apprenant³⁵ » (Pelletier, 2014, p. 10). Or cela aurait impliqué que l'étudiante ou l'étudiant soit en mesure de définir le niveau d'encadrement dont elle ou il a besoin. Il est raisonnable de croire que certaines et certains puissent ne pas être en mesure d'en faire une évaluation appropriée et qu'elles ou ils soient alors privés d'un soutien adéquat, ce qui aurait un effet sur leur motivation et sur leurs apprentissages. De plus, les coûts n'auraient pas été les mêmes selon le niveau de service choisi. Ainsi, on se serait retrouvé de nouveau devant un mode de fonctionnement qui perpétue, voire accentue, les inégalités sociales. Les tuteurs et tutrices de la TÉLUQ ont préféré revendiquer des améliorations de l'encadrement de l'ordre de suivis plus systématiques des étudiantes et étudiants³⁶ plutôt que de cautionner cette optique du « panier de services ».

Sur la question de la motivation, Myriam Daigneault, lors de sa présentation sur les stratégies motivationnelles en enseignement à distance dans le cadre du colloque 2018 de la CIRTA³⁷, soulignait qu'elle est un des principaux facteurs d'abandon en enseignement à distance ; le taux d'abandon allant de 26,9 % à 43,2 % alors qu'il est de 20 % lorsque l'enseignement se fait sur un campus universitaire (Daigneault, 2018). Qui plus est « [c]et abandon se traduit par un taux de réussite très souvent

³⁵ Ce groupe de réflexion en arrivait même à la conclusion suivante : « [...] une offre d'encadrement constitue déjà un encadrement : la disponibilité du service offert contribue à entretenir chez l'apprenant le sentiment qu'il n'est pas tout seul dans cette aventure. Ce sentiment a des effets positifs sur l'apprentissage, même si le service réel n'est jamais sollicité. » (Pelletier, 2014, p. 10) Même s'il est clair que certaines personnes aux prises avec des contraintes multiples (souvent de type conciliation études-famille-travail) n'ont pas vraiment le choix de s'inscrire en enseignement à distance, de telles conclusions parlent d'elles-mêmes : il ne s'agit assurément pas des meilleures conditions d'apprentissage qu'on puisse offrir.

³⁶ Ce suivi cible plus particulièrement les étudiantes et étudiants n'ayant pas encore réussi trois cours à la TÉLUQ, avec des interventions pédagogiques à des moments clés prévus dans le déroulement du cours, par exemple après le premier travail noté. Cet encadrement est conventionné et prévu dans la tâche des tutrices et tuteurs.

³⁷ Colloque « Présent et futur de l'enseignement et de l'apprentissage numérique » de la Communauté pour l'Innovation et la Recherche sur les Technologies dans l'enseignement/Apprentissage (CIRTA) en 2018.

inférieur à celui obtenu par les étudiants suivant un cours identique en présence » selon Clément Dussarps (2015). Une étude récente sur le taux de persévérance des étudiantes et étudiants inscrits à des CLOM entre 2012 et 2018, étude de deux chercheurs du Laboratoire des systèmes d'enseignement du Massachusetts Institute of Technology, a même démontré que le taux d'abandon s'accroît pour ce mode d'enseignement à distance :

En chiffres : parmi l'ensemble des inscrits [12,6 millions], 6 % avaient terminé leur formation en 2013-2014, contre 3,13 % l'an dernier. Parmi [ceux et celles qui avaient payé pour l'obtention d'une attestation], le pourcentage avait augmenté de 50 à 56 % entre 2014-2015 et 2016-2017, pour retomber à 46 % l'an dernier. Et le faible taux de retour est également troublant : parmi 1,1 million d'étudiants inscrits pour la première fois en 2015-2016, seulement 12 % étaient à nouveau inscrits l'année suivante. [...] Les auteurs concluent par une leçon de prudence pour les milieux universitaires : une démocratisation de l'enseignement supérieur ne pourra pas se contenter de s'appuyer sur de nouvelles technologies, que ce soit la réalité virtuelle ou l'intelligence artificielle. « Une expansion significative des possibilités d'éducation chez les populations mal desservies nécessitera des efforts politiques pour changer l'orientation, le financement et les objectifs de l'enseignement supérieur. » (Agence Science-Presse, 2019).

Par ailleurs, quand on sait que parmi les inscrits en enseignement à distance, les étudiants de première génération sont très représentés (Pelletier, 2014, p. 9), ne devrait-on pas plutôt tenter de trouver des moyens pour soutenir leur apprentissage en présentiel? Assurément, cela aurait un impact positif dans le développement, chez cette population étudiante, du goût des études prolongées.

Un autre mythe vient nourrir celui de l'étudiant autonome : le mythe des « natifs du numérique ». Ainsi, le renouveau pédagog numérique impliquerait de nous adapter à un « apprenant » de nouveau type qui, plongé depuis sa naissance dans la marmite technologique, aurait un nouveau profil d'apprentissage. Or, comme le rapporte le CSÉ (2015, p. 26), une telle différence dans les processus cognitifs des « natifs du numérique » par rapport à ceux des générations antérieures n'est pas supportée scientifiquement par la revue des écrits sur le sujet.

De plus, selon ce mythe, le cerveau des « natifs du numérique » fonctionnerait mieux dans le multitâche et il faudrait s'y adapter, notamment par le développement de la technopédagogie. Or la recherche a démontré que « [...] les jeunes adultes qui pratiquent beaucoup le mode multitâche sont moins bons dans les tâches cognitives que les autres qui le pratiquent moins. Ce fait signifie sans doute non que la pratique

du multitâche les a rendus moins bons, mais que les personnes qui sont moins bonnes pour réaliser des tâches cognitives sont plus enclines à papillonner et donc, à pratiquer le mode multitâche. » (Baillargeon, 2013, p. 126). Cette dispersion de l'attention (accentuée par le numérique et l'omniprésence des écrans) entraîne des lacunes sur le plan de la compréhension et de la rétention de l'information. Linda Pagani (chercheuse au Centre de recherche du CHU Sainte-Justine et professeure titulaire à l'école de psychoéducation de l'Université de Montréal) souligne d'ailleurs, à propos de l'utilisation en continu de la tablette numérique en classe, qu'au-delà de son aspect « accrocheur » et pratique (« tout en un »), « [...] c'est aussi un outil qui favorise la distraction et nuit à la concentration [...]. » (Kutlu, 2018).

Tel que souligné par Maryanne Wolf (directrice du Centre de recherche sur la lecture et le langage de l'université Tufts) et Roberto Casati (chercheur au Département d'études cognitives de l'École normale supérieure de Paris)³⁸, l'extrême sollicitation des médias sociaux et des outils numériques ainsi que les réflexes de butinage et d'appétit pour des cycles de récompense courts associés à ces modes de communication nuisent à la capacité d'attention et de concentration pourtant nécessaires à certains processus cognitifs plus sophistiqués et à un approfondissement de la connaissance (J. Tremblay, 2019). Ces réflexes tendent aussi à court-circuiter les remises en question et à se contenter d'informations qui vont dans le sens de sa vision du monde. « Pour [Roberto Casati], il est impératif de s'intéresser au cas de la lecture en profondeur et de lui accorder une place importante, parce qu'elle est fondamentalement civilisatrice, qu'elle nous permet de mieux appréhender et décrire le monde. Il ajoute que certaines études la lient au développement d'importantes qualités humaines comme l'empathie. » (J. Tremblay, 2019). Ainsi, ce qu'il faut offrir aux étudiantes et étudiants, ce sont des méthodes de travail favorisant le développement de la concentration et non encore plus d'écrans...!

Par ailleurs, force est de constater que l'habileté à utiliser les TIC et les outils numériques est souvent inégale d'une personne à l'autre. À cet égard, l'enquête du CEFRIO de 2016 sur les compétences numériques des adultes québécois a dévoilé que seulement 45 % des participants et participantes se perçoivent comme étant très compétents en matière de numérique (pourtant 86 % utilisent Internet quotidiennement ou presque) alors même que les recherches sur le sujet concluent que les gens surestiment habituellement leurs capacités (CEFRIO, 2016, p. 7-8). Des disparités sont remarquées : « On constate que le niveau de compétence est fortement corrélé au niveau de scolarité : plus le niveau de scolarité est élevé, plus le sentiment d'aisance sur le plan numérique augmente. Par ailleurs, on remarque une fracture

³⁸ Voir, au sujet de leurs travaux, l'article de Janic Tremblay « La lecture va-t-elle survivre à l'ère du multitâche? » (J. Tremblay, 2019).

numérique à partir de 55 ans, mais aussi sur le plan régional : les Québécois habitant en région se sentent moins à l'aise avec le numérique, comparativement aux résidents de la région de Montréal. » (CEFRIQ, 2016, p. 6).

En ce qui concerne la supposée fracture numérique générationnelle, il est à noter que même si 69 % des 18 à 24 ans estiment élevée leur habileté personnelle à utiliser l'Internet (CEFRIQ, 2016, p. 8), cette utilisation consiste surtout à l'utilisation des réseaux sociaux. Le CEFRIQ parle ainsi du « mythe des natifs numériques » :

Des recherches effectuées au Danemark, en Finlande et en Allemagne prouvent que les milleniums (nés entre 1980 et 2000) ne sont pas aussi compétents sur le plan numérique qu'on l'admet communément. Les écarts les plus importants entre les compétences autoévaluées et les compétences réelles des milleniums sont constatés au niveau des applications bureautiques, comme les tableurs et les logiciels de présentation. Cela pourrait s'expliquer par la distinction à faire entre le « mode de vie » numérique et les « compétences numériques en milieu de travail ». Les jeunes développent, certes, des compétences associées aux médias sociaux, aux jeux, à la musique et à la vidéo en ligne. Cependant, les compétences dont ils ont besoin pour leurs études et leurs futurs emplois resteraient insuffisantes. Par exemple, en Allemagne, 79 % des étudiants étaient « très » ou « plutôt » confiants dans l'utilisation des tableurs, mais, en réalité, seuls 38 % d'entre eux étaient en mesure de répondre correctement aux questions pratiques (CEFRIQ, 2016, p. 9).

Ainsi, on pourrait voir d'un bon œil les mesures du *Plan d'action numérique* qui visent à accroître les compétences numériques des élèves. Bien sûr, il y a sans aucun doute des lacunes à combler, mais encore une fois, la démesure avec laquelle le tout est envisagé laisse perplexe. Qui plus est, quand on s'attarde aux buts visés par l'enseignement de ces compétences numériques, il est davantage question d'apprendre aux élèves comment bien s'adapter à l'envahissement du numérique dans leur vie. Il ne semble aucunement être question de porter un regard global et critique sur cet envahissement et sur ses multiples effets.³⁹

Enfin, le mythe de l'élève autonome « maître de son parcours scolaire » s'inscrit également dans une approche qui milite pour le « libre choix », pour une éducation « à la carte », approche davantage clientéliste qu'émancipatrice où l'étudiante ou

³⁹ On observe la même tendance avec l'ajout récent d'un volet « économie » au cours « Domaine de l'univers social » en cinquième secondaire. De façon similaire, le but semble davantage d'apprendre aux élèves à « bien fonctionner dans le système capitaliste » plutôt que de leur apprendre à avoir un regard critique sur les différentes approches économiques, sur les effets néfastes du système capitaliste, sur des notions de justice sociale et d'équité.

l'étudiant est appelé à être un « entrepreneur de soi » qui saura consommer les produits éducatifs qui correspondent à ses besoins. Or les étudiantes et étudiants sont-ils vraiment outillés pour faire ces choix déterminants? Ne risquent-ils pas de suivre le penchant naturel à rester dans ce qu'ils connaissent déjà? Ce mythe vient aussi nier l'expertise disciplinaire des enseignantes et enseignants qui ont pourtant un regard très clair et porteur des apports inestimables de leur discipline dans le développement de l'individu et de sa réelle autonomie. Également, en plaçant l'élève, dès son plus jeune âge, dans une dynamique de consommation individualiste, l'éducation n'est plus envisagée comme un projet collectif, de sens partagé.

4.1.3 Mythe de l'enseignant « accompagnateur »

La technopédagogie associée à l'enseignement à distance propose une transformation du rôle des enseignantes et des enseignants. La SOFAD envisage cette mutation de la façon suivante : « Dans cette ère du numérique, l'information et les savoirs sont facilement accessibles. Ainsi, le rôle des enseignants a changé et il continuera d'évoluer. Les formateurs doivent maintenant agir en tant que coaches, motivateurs et accompagnateurs dans le cheminement des apprenants. » (Gagnon, 2018). L'enseignante ou l'enseignant est alors réduit à un aidant à l'apprentissage parmi d'autres. Cette approche, qui valorise la pédagogie trop souvent au détriment du disciplinaire, entraîne un effritement du rôle fondamental de transmission de savoirs, et ce, même au collégial. Ce délitement du disciplinaire a un impact sur le statut de l'enseignante et de l'enseignant, de moins en moins perçu (au collégial comme au secondaire ou au primaire) comme une autorité et comme un interlocuteur ou une interlocutrice incontournable. Ce déséquilibre peut ainsi entraîner un effritement de l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants tout en donnant plus de poids à un mode de gestion de type « gouvernance » (contrôle accru des directions d'établissements et des conseillers pédagogiques ou technopédagogiques ; nous reviendrons sur cette question de l'autonomie professionnelle dans les deux prochaines sections).

D'ailleurs, la pression au développement des divers usages du numérique en classe et de l'enseignement à distance vient bien souvent des directions, encouragées, notamment, par le *Plan d'action numérique* gouvernemental et les importantes sommes investies, fort alléchantes dans un contexte de compressions budgétaires récurrentes de la dernière décennie. Cette pression pourrait entraîner une forme de dépossession des enseignantes et enseignants, notamment en lien avec la mesure #15 du PAN, soit « Développer une plateforme nationale de ressources éducatives numériques (REN) » :

Qu'il s'agisse de REN produites par des développeurs québécois ou encore de celles créées par les enseignantes et les enseignants et partagées entre eux, le Ministère verra à la mise en place d'une plateforme nationale pour soutenir et stimuler cet écosystème. [...] Cette plateforme, qui sera accessible à la rentrée 2020-2021 sur tous les types d'appareils numériques [...], s'adressera à la fois au personnel enseignant et professionnel du milieu de l'éducation, mais également aux élèves et à leurs parents. Elle pourra être utilisée autant à l'intérieur de l'École, dans le cadre d'activités parascolaires ou encore à la maison dans un contexte de tutorat, d'aide aux devoirs ou pour les familles souhaitant pousser plus loin certains apprentissages de manière autonome. Par ailleurs, le Ministère prévoit acquérir des licences pour l'ensemble du réseau afin de générer des économies de coûts, mais aussi une offre diversifiée de REN de qualité. Ces REN sous licences pourront provenir à la fois d'institutions, de diffuseurs publics, d'organismes à but non lucratif ou d'entreprises privées. (Gouvernement du Québec, 2018, p. 43).

La majorité des enseignantes et enseignants sont donc réduits à de simples consommateurs de ressources d'enseignement numérique produites par quelques enseignants « experts du numérique », des conseillers et conseillères (techno)pédagogiques ou autres « leaders pédagonumériques », ainsi que des entreprises privées alléchées par ce marché très lucratif qui s'ouvre à elles (le PAN prévoit même la « mise en place d'un catalogue d'équipement numérique », p. 60). De plus, bien que le soutien des parents dans le parcours éducatif de leur enfant soit primordial, les encourager, par le biais de cette future plateforme, à utiliser les outils disponibles pour aider leur enfant à approfondir ses apprentissages de manière autonome, en dehors de tout lien avec l'enseignant ou avec l'école, représente une remise en question très préoccupante de la maîtrise d'œuvre des enseignantes et des enseignants autant quant aux contenus de leurs cours que dans l'élaboration de leurs stratégies pédagogiques.

Par ailleurs, cette mesure, combinée à la # 28 – « Stimuler la collaboration avec les entreprises québécoises pour le développement de technologies éducatives » –, a de quoi soulever de vives inquiétudes, d'autant plus qu'on souligne qu'elle viserait également à « contribu[er] au rayonnement des entreprises québécoises, tant à l'échelle locale qu'à l'échelle mondiale » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 58). Il est clair qu'on s'éloigne, ici, de plus en plus d'une vision éducative pour ne croire qu'en des produits « éducatifs » et développer l'entrepreneuriat dans les TIC.

Du côté de l'enseignement à distance, la perte d'autonomie professionnelle est encore plus forte, tel que le soulignait déjà, en 2010, le comité école et société de la FNEEQ :

D'un point de vue pédagogique, il est clair que la FAD impose de sérieuses restrictions quant au choix des méthodes, des contenus et des évaluations. L'autonomie professionnelle de l'enseignant est ainsi potentiellement mise en cause. Non seulement les révisions sont-elles plus lourdes à effectuer, une fois un cours conçu et monté pour être utilisé dans le cadre de la FAD, mais l'espace créatif – la marge de manœuvre qui permet à un professeur d'adapter l'exposé du contenu à la réalité d'une classe – disparaît, tout comme la possibilité de donner à un cours une couleur personnelle. Tuteurs et tutrices n'ont actuellement à peu près aucune influence sur les choix inhérents à la présentation du contenu. Nous avons toujours défendu comme une richesse importante de l'enseignement en général, mais de l'enseignement supérieur en particulier, l'exigence d'une liberté d'enseigner qui corresponde à l'autonomie professionnelle de l'enseignant : cet attribut de l'enseignement supérieur est-il menacé par la FAD? » (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2010, p. 38).

Ce phénomène des contenus de cours figés, en particulier dans les cours à distance asynchrones, autoportants et dans la classe inversée (qui, d'une certaine façon, pave la voie au développement de l'enseignement à distance) peut même entraîner une forme de retour en arrière. Par la transmission de la théorie en dehors de la classe, sans possibilité d'interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et les étudiantes et étudiants sur le contenu des cours, sans la collégialité propre à tout groupe d'étudiants, on revient à une forme de « par cœur » que la pédagogie progressiste cherchait pourtant à éliminer. Dans le cas de la classe inversée, le recours à une pédagogie « active » qui serait réduite à une application de la matière risque de nous éloigner de l'objectif premier de cette forme de pédagogie qui cherche fondamentalement à développer un esprit critique chez les étudiantes et les étudiants : « On confond souvent l'apprentissage actif avec la classe inversée, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage par projet ou la pédagogie de la découverte. L'apprentissage actif a en fait une portée plus large : il désigne une grande variété de méthodes pédagogiques qui ont comme point commun d'engager les étudiants dans une tâche et de les faire réfléchir sur ce qu'ils font. » (Normand, 2017, p. 5). Ainsi, les promoteurs de l'enseignement à distance opposent souvent, à tort, l'enseignement traditionnel en présentiel (qui peut très bien permettre à la pédagogie active de s'épanouir) à la supposée « révolution pédagonumérique ». Le numérique devrait être considéré comme un « outil » pédagogique de plus, mais non le seul (et surtout pas le seul). Miser sur cette seule approche, c'est priver les élèves d'une riche diversité d'approches pédagogiques. D'ailleurs, les étudiantes et étudiants préfèrent la compagnie de professeures et professeurs inspirants et stimulants à l'utilisation du numérique en classe (Baillargeon, 2013, p. 142).

Enfin, la façon dont le numérique est utilisé est un enjeu de taille. Même si le PAN soutient que l'utilisation du numérique favorise le développement de la curiosité et de l'esprit critique chez les apprenants (Gouvernement du Québec, 2018, p. 20), des études sérieuses ont démontré que, souvent, il a plutôt un effet contraire. Pensons, notamment, aux travaux de Gérald Bronner (2013), sociologue qui s'intéresse au rôle d'Internet dans le développement de ce qu'il appelle *La démocratie des crédules*⁴⁰. Il s'intéresse particulièrement à la stimulation, par Internet, de certains mécanismes cognitifs qui nuisent à la pensée critique. Assurément, le PAN, qui semble aveuglé par le discours de la « révolution du numérique », n'accorde pas une place assez importante au développement d'un regard critique sur l'usage du numérique et de ses pièges. Si, en plus, on mise sur le numérique surtout pour son côté « accrocheur » sans évaluer son réel apport quant à l'apprentissage et à la motivation, cela peut entraîner toutes sortes de dérives⁴¹. Une mauvaise utilisation du numérique en éducation peut participer à un mouvement global qui nous éloigne considérablement d'une vision humaniste de l'éducation, d'où l'importance de formuler des balises permettant une bonne intégration de l'enseignement à distance.

4.2 Discours technophile ou l'obsession de l'« innovation »

À la lumière de l'analyse ci-dessus de mythes associés à l'enseignement à distance (mythes de l'accessibilité, de l'étudiant autonome et de l'enseignant « accompagnateur »), on peut s'étonner de voir l'ampleur du discours en faveur du développement massif du numérique en éducation. Dès qu'on veut questionner cette pression à l'utilisation des technologies en enseignement, on se fait opposer un discours selon lequel on serait rétrograde, technophobe, immobiliste, non-collaboratif, peu ouvert ou peu audacieux. On se fait dire qu'il faut changer nos pratiques (même si on ne sait pas vraiment pourquoi), qu'on n'a pas le choix de s'adapter à cette révolution numérique. Pourtant, l'emploi des technologies n'est pas garant d'améliorations. Cela témoigne donc de la force et de l'ampleur de ce discours de l'idéologie numérique.

Dans ce discours d'adaptation, l'« innovation » renvoie presque toujours à l'utilisation des technologies. Par exemple, la Fédération des cégeps, dans sa plateforme en vue de la dernière campagne électorale, présentait ainsi, comme enjeu clé pour les cégeps, le développement de leur capacité d'innovation :

Pour faire en sorte que les cégeps soient en mesure d'innover davantage dans un monde de plus en plus technologique, marqué par des

⁴⁰ Le cinéaste Jean Bergeron a réalisé le documentaire *La démocratie des crédules* (2017) à partir de l'ouvrage du même nom de Gérald Bronner (2013).

⁴¹ Pensons, par exemple, à la dénonciation récente des « sorties éducatives » dans des boutiques Apple (Bellerose, 2019).

changements dont le rythme s'accroît constamment, un certain nombre de mesures doivent concourir à leur accorder de la flexibilité dans leur réponse aux besoins des individus et des entreprises. Ces mesures devront toucher notamment : les conventions collectives du personnel des cégeps; la capacité des établissements à prendre le virage numérique; l'actualisation et le développement des programmes d'études; la révision du format et de la durée des programmes et l'adoption de nouveaux diplômes. (Fédération des cégeps, 2018, p. 9).

Paradoxalement, alors que, d'un côté, on nous dit que l'enseignement à distance serait une force inéluctable à laquelle on ne pourrait que s'adapter, de l'autre, on nous pousse à être à l'avant-garde de ce mouvement et à rapidement apporter de graves modifications à l'enseignement qui rendraient, en effet, cette mutation vers l'enseignement à distance inéluctable. Cette dynamique de l'ordre de la prophétie autoréalisatrice nous empêche de voir qu'il s'agit pourtant de choix de société. À cet effet, le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (Gouvernement du Québec, 2018) est un exemple magistral d'un discours complètement obnubilé par le numérique, d'un optimisme tellement exagéré qu'il en devient douteux. Il propose un changement radical d'approche en éducation. Cette vision de l'intégration du numérique en éducation correspond à ce que Stéphane Thellen (2000) qualifie de scénario « en aval ». Tel que le résume Lapan (2007, p. 44-45),

il existe en fait deux grands scénarios d'introduction des TIC en Éducation [...]. Il y a d'abord le scénario « en amont », qui s'inscrit dans le cadre de l'enseignement conventionnel et cherche fondamentalement à le renforcer, en fournissant des outils permettant d'appuyer l'enseignement et l'apprentissage. Le deuxième scénario d'implantation, « en aval », s'inscrit dans une perspective de transformation radicale de l'apprentissage et du rapport pédagogique, ce qui suppose notamment une mutation des rôles d'enseignant-e et d'étudiant-e. Suivant le scénario « en aval », c'est le processus d'apprentissage lui-même qui serait appelé à être restructuré, substituant les TIC au professeur, permettant une déterritorialisation de la formation, transférant la responsabilité éducative sur l'élève, « appelé à gérer lui-même son apprentissage » [...].

Cette approche, imposée par les gestionnaires, peut entraîner des impacts majeurs qu'il convient de bien analyser. Or, même si on se concentre uniquement sur l'« efficacité » de l'enseignement à distance (sans tenir compte des nombreux autres aspects abordés ci-dessus sur les mythes), un nombre significatif de chercheurs soutiennent que les recherches à ce sujet n'en sont qu'à leurs débuts et que des

recherches supplémentaires sont nécessaires afin d'avoir un regard plus éclairé sur les réels apports de l'enseignement à distance et sur les conditions nécessaires à l'atteinte de cette « efficacité » (Simard, 2018, p. 196)⁴². Qu'à cela ne tienne, selon le PAN, le développement de l'offre de formation doit, le plus rapidement possible, s'adapter au numérique

« [...] d'abord par des cours entièrement dédiés au développement de compétences numériques, particulièrement dans des concentrations au secondaire et dans des programmes de formation professionnelle, collégiaux et universitaires, mais aussi par de nouvelles méthodes d'enseignement et de nouveaux outils d'apprentissage faisant du numérique un moyen pédagogique. [...] Le système éducatif doit autant former “au numérique” que “par le numérique”. » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 26).

Dans le tourbillon de cet excès d'enthousiasme, on semble confondre les fins et les moyens. En effet, le numérique est présenté comme une fin en soi à laquelle l'éducation devrait s'adapter plutôt que comme un moyen d'apprentissage potentiel parmi tant d'autres (Thellen, 2003). Il s'agit là d'un exemple parfait de ce que souligne Normand Baillargeon dans son ouvrage *Légendes pédagogiques* :

[...] dans [le] domaine [des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC)], hélas, nous trouvons des hyperboles et des affirmations infondées en très grand nombre et [...] leur présence devrait à elle seule inciter à un certain scepticisme. Ce scepticisme est encore accru quand [...] on se rend compte [...] [que] des intérêts économiques importants entrent en jeu. Ils se traduisent par des invitations (parfois très pressantes) envoyées aux établissements scolaires à procéder à des dépenses importantes pour se doter de nouvelles technologies. (Baillargeon, 2013, p. 118).

C'est exactement le ton de ce *Plan d'action numérique*. À la lecture de ce document, on s'étonne même que ces décideurs, si fervents de l'« École branchée », soient à ce point déconnectés des réels besoins actuels en enseignement, du primaire à l'université. Alors que les enseignantes et enseignants sont épuisés et peinent à transmettre les apprentissages de base dû à un manque de temps et de ressources

⁴² Dans sa thèse *L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire : une méga-analyse*, Yves Simard conclut en soulignant que ses recherches ont démontré que « [...] si la FAD intègre des technologies plus récentes, son efficacité est plus élevée [, mais que cela] ne constitue en rien une affirmation que les avancées technologiques sont une panacée, que leur utilisation correspond nécessairement à une réussite de l'apprentissage et qu'elles constituent une négation de l'importance des acteurs dans la FAD. » (Simard, 2018, p. 197).

d'aide, le tout dans des classes de plus en plus surpeuplées et des écoles vétustes où il manque d'espace⁴³, on nous vante les mérites d'un eldorado numérique qui non seulement nécessite des investissements massifs, mais qui n'a pas encore fait ses preuves (le même phénomène s'est produit au début des années 2010 avec la saga des tableaux blancs interactifs, outils technologiques qui furent fortement critiqués⁴⁴).

4.3 Un discours néolibéral qui nous cantonne dans la sphère économique

L'enseignement à distance n'échappe pas à la vision néolibérale qui place l'enseignement supérieur au cœur de ce qu'on appelle « l'économie du savoir ». Tel que démontré à la suite des premiers États généraux de l'enseignement supérieur⁴⁵ et schématisé dans la « pieuvre de l'économie du savoir » (voir l'annexe 3), cette vision de l'enseignement à distance est en lien avec le sous-financement des établissements (qui renforce le discours d'adaptation), avec la dégradation des conditions de travail en enseignement supérieur et la précarité croissante ainsi qu'avec une gestion de type « gouvernance », le tout au nom de la rentabilité, de la compétition et de l'arrimage aux besoins des entreprises. « La technologie prétend ne cacher aucune idéologie; or elle s'est transformée au contraire en une véritable fabrique de valeurs. Son enlacement aux intérêts néolibéraux de rendement, d'efficacité, de productivité, ainsi que son développement encouragé à coups de milliards par les grandes multinationales qui y voient des possibilités infinies de capture de nos “temps de cerveaux” et de nos temps de vie devraient à eux seuls nous alerter sur l'urgence de penser cette emprise. » (Goulet, 2018). Ainsi, ce n'est évidemment pas l'enseignement à distance qui pose problème en soi. Le problème découle du fait que cette vision néolibérale de l'éducation est en train de s'emparer de plein de bonnes idées, de les dénaturer et de les détourner à ses fins.

La majorité des partis politiques véhiculent ce discours néolibéral d'une École au service de la croissance économique. On trouve, en exergue du PAN, une citation de Philippe Couillard, alors premier ministre du Québec, qui en annonce bien les couleurs : « Le virage numérique constitue une formidable occasion de développement et de croissance pour le Québec, ses citoyens et ses entreprises. » Un peu plus loin, on nous dit que « [c']est par l'éducation en tout premier lieu que le Québec pourra se développer en tant que société numérique inclusive, équitable et innovante ainsi que devenir un leader mondial dans le domaine du numérique. » (Gouvernement du

⁴³ Voir, à ce sujet, deux publications du comité école et société de la FNEEQ, une sur les conditions d'exercice de la profession enseignante au secondaire (FNEEQ (CSN), 2018) et l'autre sur la formation des maîtres (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2018a).

⁴⁴ Normand Baillargeon (2013, p. 146-148) en fait une sévère critique dans son ouvrage *Légendes pédagogiques* en en soulignant les aspects mercantiles sur fond de corruption.

⁴⁵ Pour plus d'informations, consulter le site Web États généraux de l'enseignement supérieur. L'éducation, un droit collectif, un service public (ÉGES, 2017) à <http://eges.quebec/>

Québec, 2018, p. 14). La Coalition Avenir Québec va dans le même sens. François Legault, fraîchement élu premier ministre à l'automne 2018, a parlé en ces termes de l'enseignement supérieur dans son discours inaugural (c'est même, en soi, presque la seule chose qu'il en a dite) : « Je n'oublie pas nos collèges, nos universités, qui jouent un rôle très important de formation, mais aussi de recherche scientifique. Pour le gouvernement, l'éducation supérieure est aussi un levier pour créer de la richesse, pour les étudiants d'abord, mais aussi pour toute la société. J'insiste particulièrement sur l'importance de rapprocher les chercheurs et les entrepreneurs parce qu'en les mettant ensemble on peut innover puis on peut enrichir toute la société. » (Le Devoir, 2018). M. Legault a été capable de dire, du même souffle, que « son gouvernement, lui, n'a pas d'idéologie [...] » (Dutrisac, 2018). De leur côté, la majorité des gestionnaires de nos établissements d'enseignement ont intériorisé cette vision économiciste ou s'y soumettent sans grand malaise, parfois même ceux qui se présentent comme de fervents défenseurs d'une éducation humaniste.

Il n'est donc pas étonnant que le PAN dédie des sommes importantes à l'achat de matériel numérique (vite appelé à devenir désuet) ou à des partenariats avec des entreprises qui se font ainsi offrir sur un plateau d'argent une clientèle captive de grande envergure (Gouvernement du Québec, 2018, p. 56-61). Bref, ce *Plan d'action numérique* a toutes les allures d'un plan d'affaires : l'État, investisseur principal dans ce marché lucratif, soutiendra ainsi l'essor de l'industrie du numérique au Québec, et une fois tout ce beau matériel testé dans les écoles de la province, il ne restera plus qu'un pas à franchir pour envahir le marché international. Tout cela sans parler du projet de eCampus⁴⁶ ainsi que des mesures visant à ce que l'École réponde aux besoins numériques des entreprises. Cette obsession de l'entrepreneuriat, bien arrimée au numérique, s'exprime également, dans le PAN et dans la *Politique de la réussite éducative* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b), par le biais de l'intégration des « compétences du 21^e siècle »⁴⁷. Or, selon Bissonnette et

⁴⁶ S'appuyant sur le modèle du eCampusOntario, le PAN y voit là une occasion d'affaires alléchante : « [...] dans certaines provinces et certains autres pays, des projets conjoints entre les établissements d'enseignement supérieur, appuyés par les gouvernements, ont mené à la création de plateformes regroupant une offre concertée de FAD. Par exemple, la plateforme eCampusOntario est le résultat d'un consortium auquel participent toutes les universités et tous les collèges de la province. Une offre nationale concertée de FAD permettrait au Québec tant de renforcer la visibilité nationale et internationale de ses établissements, notamment dans les pays francophones, que de soutenir son développement et son déploiement à plus grande échelle. » (Gouvernement du Québec, 2018a, p. 46). Qui plus est, dans le cahier du participant du Chantier eCampusQuébec, les enseignantes et enseignants sont même réduits à une « clientèle éducative » qui pourrait avoir accès, par cette plateforme, à des « outils d'analyse et de suivis des apprentissages permettant d'optimiser l'expérience pédagogique » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 11).

⁴⁷ « Les compétences du 21^e siècle incorporent des qualités et des aptitudes comme la pensée informatique, la pensée critique, la résolution de problèmes complexes, la communication et la collaboration, l'esprit d'entreprise ou de projet, l'habileté à exploiter le potentiel des technologies et des ressources numériques, la créativité et l'innovation. » (Gouvernement du Québec, 2018a, p. 25).

Boyer (2018, p. 133), « [l]es compétences du 21^e siècle s'appuient sur des concepts dont l'existence réelle est plus qu'incertaine et sur des méthodes d'enseignement centrées sur l'élève qui se sont révélées peu efficaces quant au développement des compétences non seulement dans le domaine des sciences (OCDE, 2016), mais également dans plusieurs autres champs de connaissance (Kirschner et al, 2006). »

Ce discours d'adaptation au numérique, répété *ad nauseam* entre autres par les médias, tente de s'insérer dans les consciences, notamment par le biais du système d'éducation⁴⁸. Cette soumission de l'école au discours de l'adaptation peut ainsi la détourner d'une de ses missions fondamentales de regard critique sur le monde, regard critique pourtant nécessaire pour réinventer ce monde qui en a bien besoin. Cette « adaptation-soumission » à une vision néolibérale obsédée par la croissance économique nous garde prisonniers d'un système qui ne fonctionne pas et qui court à sa perte, tout comme à celle de la planète⁴⁹. Ce qui serait vraiment audacieux et « innovant », ça serait de prendre un recul par rapport au numérique pour en faire un usage équilibré, de redonner de la place à la lecture et à la réflexion, de réduire la taille des groupes pour un rapport plus humain entre élèves, étudiantes et étudiants et avec les enseignantes et enseignants.

⁴⁸ Les programmes de formation des maîtres et le perfectionnement offert au corps enseignant imposent de plus en plus cette vision d'une « incontournable révolution numérique » en éducation. Le PAN propose d'ailleurs un nouveau référentiel de compétences de la profession enseignante pour favoriser l'intégration des technologies numériques dans les pratiques pédagogiques des futurs membres du personnel enseignant au primaire et au secondaire (publication du référentiel prévue pour l'hiver 2019 ; PAN, p. 31). Il importe donc d'affirmer avec force la transmission d'une vision humaniste de l'éducation afin de rééquilibrer le tout.

⁴⁹ Certains promoteurs de la FAD ont beau présenter l'enseignement à distance comme une solution aux problèmes environnementaux (par le télétravail ou l'usage de l'enseignement à distance lors des journées de tempêtes de neige, rebaptisé « journées zéro-carbone »...!), quand on s'attarde un tant soit peu aux problèmes d'obsolescence programmée et aux impacts environnementaux des appareils numériques, l'argument « écolo » ne tient pas la route.

5 « Gouvernance » et enseignement à distance

L'actuel développement de l'enseignement à distance au Québec est tout autant l'effet que la cause de changements institutionnels qui affectent le mode de gestion de nos institutions. En amont de ces changements, nous avons une remise en question perpétuelle, depuis les années 1990, du mode de gestion collégiale des institutions d'enseignement supérieur par une conception marchande et managériale, directement inspirée du *new public management* (César, 2016). En amont, également, nous trouvons un sous-financement intentionnel des services publics, visant à les rendre obsolètes et à justifier l'appel en renfort de « prestataires de services » privés. En aval de la montée en force de l'enseignement à distance, on constate également de sérieuses transformations ou menaces au mode collégial d'administration des institutions d'enseignement supérieur : ne serait-ce que par leur mode d'introduction, procédant du haut vers le bas, à partir de budgets spécifiques ou stratégiques catapultés par le gouvernement et appliqués par les administrations, sans consultation de la communauté académique et en « partenariat » avec des entreprises privées assumant en sous-traitance des tâches d'encadrement et même d'enseignement. Aussi, cette implantation, en parallèle des conventions collectives, s'accompagne de l'apparition de nouvelles structures administratives, comme le eCampus, autonomisées non seulement des communautés académiques, mais même des administrations locales.

5.1 De réformes en réformes jusqu'à la gouvernance managériale

Avant d'aborder les conséquences de la « formation à distance » (FAD) sur les formes d'administration des institutions d'enseignement supérieur, il importe de situer le contexte dans lequel se développe la nouvelle offre d'enseignement à distance, marqué par une conception managériale et entrepreneuriale de la « gouvernance ». Bien que présente depuis les années 1980, la conception marchande ou néolibérale de l'enseignement supérieur se concrétise institutionnellement en 1993, avec la Réforme Robillard de la loi sur les cégeps. Cette réforme impose de nouveaux thèmes, comme la décentralisation dans l'élaboration des programmes, l'approche par compétences, qui a entraîné une instrumentalisation des cours de la formation générale et un détournement de ses missions fondamentales, et l'adaptation des programmes (surtout des DEC techniques) aux besoins en formation de main-d'œuvre. Pour s'assurer de l'implantation de ces thèmes imposés, on crée la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, comme mécanisme d'assurance-qualité, limitant grandement la liberté académique, de même que les prétentions à une réelle décentralisation.

La Réforme Marois (1997) va dans ce même sens, augmentant la décentralisation et l'autonomie des institutions, dans le but de permettre la création de collèges régionaux, la déréglementation des attestations d'études collégiales (AEC) et la recherche de nouvelles sources de revenus, pour pallier le sous-financement⁵⁰. Pourtant, cette entreprise d'adaptation des institutions d'enseignement supérieur à une nouvelle forme de gestion publique, calquée sur (et en partenariat avec!) l'entreprise privée, s'exerce également lors des périodes de « réinvestissement ». Les fameux contrats de performance (2000-2004) de François Legault, alors ministre péquiste de l'Éducation, conditionnent l'accès à de nouvelles ressources financières⁵¹ à l'implantation d'une gestion « axée sur les résultats ». Les contrats de performance – qui constituaient une indéniable ingérence dans la gestion des établissements d'enseignement – seront abolis par le gouvernement du Parti libéral en 2005, qui conservera tout de même ce qui constitue « le nerf de la guerre », soit l'obligation pour les universités d'équilibrer leurs budgets. Comme l'exprime Bégin-Caouette et al. (2018, p. 4),

[l]e contrôle gouvernemental s'est à nouveau renforcé avec les modifications à la Loi sur les investissements universitaires. Face aux difficultés immobilières de l'UQAM, le gouvernement exigea que les universités déclarent tout projet d'investissement et précisent la proportion de fonds publics et privés investis. Il y eut également d'autres tentatives avortées de modifier la gouvernance interne des universités et des cégeps, notamment en ce qui concerne la composition de leur conseil d'administration pour faire une plus grande place à des membres externes.

Bien que le Projet de loi n° 38, sur la gouvernance des universités québécoises (2009)⁵², ait été abandonné, la composition actuelle des conseils d'administration des universités minorise déjà la communauté académique puisque les membres désignés directement par les syndicats de l'enseignement ou des associations étudiantes ne représentent que 6 membres sur 15 des CA (Loi sur les universités, ch. U-1 2019, article 32). Le recteur ou la rectrice, de même que les deux membres de l'administration, le ou la diplômée, la personne désignée par les collèges d'enseignement général et professionnel de la région et les cinq membres « indépendants » ont tendance à s'inscrire plus facilement derrière les positions gouvernementales. Cela s'explique, notamment, en fonction du fait que ces membres assument la responsabilité budgétaire des universités et que, pour équilibrer des

⁵⁰ Pour le détail de cette réforme, voir le document *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 28-29). Voir également *De la décentralisation à l'obligation de résultats* du comité école et société (2000, p. 3-4) et Lapan (2007, p. 183-184).

⁵¹ Après des coupures de 25 % entre 1994 et 1999.

⁵² Il s'agit du principal projet de loi évoqué dans la citation précédente, parlant des « tentatives avortées de modifier la gouvernance interne des universités et des cégeps ».

budgets amputés systématiquement d'environ 25 %, ils « doivent » chercher à faire des économies ou à « engendrer des profits », en allant chercher de nouvelles « clientèles » ou de nouveaux « partenariats » avec des entreprises privées. Comme nous le verrons en détail plus bas, la FAD se présente comme l'outil parfait pour aller recruter de « nouvelles clientèles », tant à l'international que dans des populations qui ne pourraient ou ne voudraient pas suivre un programme (long) en présentiel. Désirée et suggérée par de puissantes compagnies cherchant à vendre leurs technologies de l'information et de la communication, tout en captant une part du budget de l'éducation, la FAD « exige » pratiquement le développement de « partenariats ». Et c'est ainsi que ces réformes de la « gouvernance » tendent à favoriser le virage numérique actuel, comme nous le verrons en détail plus bas.

Le même phénomène se produit dans le réseau collégial. Depuis la Réforme Robillard de 1993 (qui a ajouté, dans la composition des CA, une personne représentant les entreprises au détriment de la communauté académique), jusqu'au Rapport Demers⁵³ (qui remettait en question la formation générale collégiale au nom de l'adéquation formation-emploi), les mêmes pressions se suivent et se renforcent dans le but de transformer le mode d'administration des cégeps en un *new public management*, carburant à la mise en concurrence entre établissements, à la recherche de « clientèles » et de partenaires (privés), à la sous-traitance, à l'assurance-qualité (standardisant les enseignements en fonction de ce qui est directement utile au marché des diplômes et de l'emploi), à une culture de l'autoévaluation par objectifs ou résultats (quantifiables), etc. Toutes ces choses facilitent la massification de la FAD qui, à son tour, les renforce.

5.2 La « FAD » : Effet et cause de changements de « gouvernance »

C'est ainsi qu'on peut comprendre la récente pression à la massification de l'enseignement à distance et « l'urgence inéluctable » de son implantation. Sans ces changements dans la conception du mode de gestion, autant que des missions de l'enseignement supérieur, l'enseignement à distance n'aurait pas connu un tel développement mais, par ailleurs et conséquemment, la pression au développement de ce mode d'enseignement aggrave et approfondit l'influence de l'idéologie managériale dans les comportements de nos administrateurs.

C'est là aussi que réside l'importance du facteur idéologique, abordé plus tôt, concernant les mythes de l'enseignement à distance, auquel on doit ajouter le mythe de la « bonne gouvernance ». Les gestionnaires et les conseils d'administration auraient dû défendre les intérêts de l'enseignement supérieur contre les compressions, plutôt que de les avaliser en refilant la note aux étudiantes et étudiants

⁵³ Du Chantier issu du Sommet sur l'enseignement supérieur.

(comme on a voulu le faire en 2012) ou à l'ensemble de la communauté académique précarisée⁵⁴. Pourtant, du fait de cette idéologie gestionnaire, les administrations se sont jetées sur des solutions et des modes de gestion calqués sur ceux des entreprises, au service d'autres entreprises ou en partenariat avec elles, au détriment de la collégialité propre aux institutions d'enseignement supérieur.

La FAD, telle qu'elle se développe aujourd'hui, est une conséquence directe de cette conception managériale de la gouvernance de l'enseignement supérieur, dans la mesure où il s'agit d'une imposition verticale (« *top-down* ») de nouvelles formes pédagogiques non sollicitées par la communauté, remettant en question plusieurs libertés académiques, dans le but d'être plus « compétitifs » dans un « marché » de la connaissance marqué par la mise en concurrence entre les institutions d'enseignement (tant sur le plan local qu'international). S'appuyant sur les réformes néolibérales de la gouvernance, la FAD renforce cette conception entrepreneuriale de l'enseignement supérieur en donnant encore plus de poids aux administrations qui, en plus de l'imposer sans consultation préalable, se dotent d'un pouvoir unilatéral dans un domaine non conventionné, faisant ainsi concurrence non seulement aux cours en présentiel mais à la cogestion collégiale de ceux-ci.

Rien d'étonnant, alors, que les diverses enquêtes menées par Allan, Seaman et autres collaborateurs en 2010, 2014 et 2015 au sujet de la perception de la FAD aux États-Unis montrent qu'une écrasante majorité des administrateurs (74 % en 2013) considèrent que l'enseignement en ligne est « aussi bon » voire « meilleur » que l'enseignement en présentiel (Allen et Seaman, 2014, p. 2), alors que seulement 28 % des enseignants (*academic leaders*) accordaient « valeur et légitimité » à l'éducation en ligne (Allen et Seaman, 2015, p. 4). Cette proportion se maintient depuis 2003. D'ailleurs, cette étude soutient que même les personnes qui développent et enseignent des cours en ligne considèrent que l'enseignement à distance, tel que formaté par les gestionnaires, est de moins bonne qualité que celui en présentiel (Picciano, Seaman et Allen, cités dans F. Martin, Ahlgrim-Delzell et Budhrani, 2017, p. 17). Alors que les administrateurs pensent en fonction d'une efficacité comptable, les enseignants et enseignantes pensent en termes pédagogiques et académiques, raison pour laquelle la participation de ces dernières et de ces derniers aux prises de décision devrait être majoritaire.

Aussi, la FAD renforce l'importance des entreprises privées, soit par le partenariat ou la sous-traitance, soit par le développement de « formations » directement créées pour elles. La sous-traitance augmente aussi le risque que soit diminuée la qualité du cours,

⁵⁴ Au sujet de la précarisation de l'ensemble du système, voir *Spécial ÉGES* du comité école et société (2018b, p. 16-21).

car les sous-traitants – surtout motivés par l'efficacité de leurs services en termes d'inscriptions, de diplomation et de coûts – renonceraient plus aisément aux exigences habituelles d'un corps enseignant concernant la qualité des cours. Cyniquement, cette perte de contrôle sur la qualité de l'enseignement pourrait justifier, pour l'employeur, le recours à des mécanismes d'assurance-qualité !

Comme le soutient la FNEEQ dans son *Avis de la FNEEQ sur l'assurance qualité* (2011), « l'éducation n'est pas un monde "quantitatif" dans lequel la "qualité" serait univoque » (FNEEQ (CSN), 2011, p. 3). Or les mécanismes d'assurance-qualité tendent précisément à quantifier en fonction d'une seule conception (marchande) de l'éducation au détriment des autres et à orienter par là les décisions et actions des institutions. La FAD entre parfaitement dans ce modèle, hégémonisé à partir du processus de Bologne (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, 2015), dans la mesure où, d'une part, elle vise à intégrer le système d'enseignement dans le marché mondial des diplômes et, d'autre part, elle permet de standardiser les contenus des « formations » afin qu'elles répondent aux « exigences » de ce marché. Sur le plan de la gouvernance des institutions d'enseignement supérieur, cela revient à donner à des acteurs extérieurs, étrangers et mercantiles les clés des décisions qui devraient concerner en priorité la communauté académique.

5.2.1 « Affamer la bête »

Pour rendre la FAD « inéluctable », la première étape était de rendre le système d'enseignement supérieur non viable. Comme le prônent les adeptes de la Quatrième révolution néolibérale⁵⁵, le rôle de l'État devrait se limiter à engendrer les « conditions propices » pour attirer les investisseurs. Dans ce contexte, le sous-financement des services publics se présente comme une méthode de « servitude volontaire » (de La Boétie, 1976 [1549]). En « affamant la bête », on peut lui faire avaler n'importe quoi. Les administrateurs des services publics en viennent à « demander » l'aide du privé (par la course aux « clientèles », les partenariats, la sous-traitance, les contrats d'exclusivité, etc.) ou à accepter les fonds destinés à subventionner des « partenariats ».

Développée dès les années 1970 et mise en application, notamment, par l'administration Reagan au début des années 1980, mais également par Bush fils et par les gouvernements libéraux de Charest et Couillard, cette stratégie politique

⁵⁵ En référence au livre de John Micklethwait et Adrian Wooldridge (2014), *The Fourth Revolution: The Global Race to Reinvent the State*. Comme le montre Antoine Robitaille (2014), dans son article du *Devoir*, ce livre serait « La bible de Couillard ». Voir également le document de réflexion de l'IRIS *Le projet « austéritaire », La « révolution » néolibérale de l'État* (É. Martin, 2015), ainsi que l'article de David Sanschagrin (2015), « La "quatrième" révolution antidémocratique ».

« d'affamer la bête » (*Starve the beast*) consiste à offrir d'alléchantes réductions fiscales aux compagnies autant qu'aux contribuables, dans le but explicite d'engendrer des déficits qui rendront alors inéluctables les coupures dans les services publics (Krugman, 2010), rendant ainsi disponibles à la valorisation marchande des secteurs de l'économie qui ne l'étaient pas encore, puisque publics et universels, comme la santé ou l'éducation.

Cette logique fonctionne également en temps de « réinvestissement », puisque l'État ne redonne pas les fonds qu'il a retirés, mais oriente, de manière verticale ou autoritaire, l'action des institutions par l'attribution de fonds « stratégiques ». Le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, présenté par les libéraux en mai 2018, est un parfait exemple de cette logique. Annonçant de nouveaux fonds pour l'enseignement supérieur, après des années d'austérité, ce plan a soulevé les applaudissements, notamment, de la Fédération des cégeps qui y voit un « plan d'action et des investissements qui aideront les cégeps à poursuivre le virage numérique » (Fédération des cégeps, 2018). Ces investissements en soutien au développement de la FAD sont même bonifiés au fil des années : au collégial, ils ont doublé en 2018-2019⁵⁶; ils ont aussi substantiellement augmenté à l'université⁵⁷.

5.2.2 Une « fausse bonne manière » de pallier le sous-financement

Dans ce cadre, la FAD s'inscrit comme « fausse bonne manière » de pallier le sous-financement⁵⁸. Faussement bonne, car, d'une part, on ne devrait pas pallier le sous-financement mais le combattre. Cette tâche ne devrait d'ailleurs pas relever seulement des syndicats et associations, mais de l'ensemble des cogestionnaires de l'enseignement supérieur. Faussement bonne, d'autre part, car, pour qu'il soit pédagogiquement pertinent, l'enseignement à distance coûte cher. En fait, les « économies d'échelle » envisagées se feraient au détriment de la qualité de l'enseignement, en réduisant la diversité des perspectives et en augmentant la taille des groupes-cours. De plus, au lieu d'investir dans l'ensemble du système, qui en a bien besoin après des années de sous-financement, l'enseignement à distance risque de prendre la place d'une offre de cours en présentiel (comme à l'Université Laval, notamment). Qui plus est, une partie du « réinvestissement » en FAD sera captée par

⁵⁶ Selon les données du Cahier du participant Chantier eCampus/FAD Enseignement supérieur, les investissements 2016-2017 et 2017-2018 au collégial étaient de 34,2 M\$ (en biens capitalisables et dépenses récurrentes; environ 94 % à la formation régulière) et étaient budgétés à 35 M\$ pour la seule année 2018-2019 (environ 94 % à la formation régulière) (Gouvernement du Québec, 2018b, p. 18).

⁵⁷ Toujours selon les données du Cahier du participant Chantier eCampus/FAD Enseignement supérieur, les investissements 2016-2017 et 2017-2018 à l'université étaient de 117 M\$ (en biens capitalisables et dépenses récurrentes; environ 99 % à la formation régulière) et étaient budgétés à 83,9 M\$ pour la seule année 2018-2019 (environ 94 % à la formation régulière) (Gouvernement du Québec, 2018b, p. 19).

⁵⁸ Pour une analyse critique, voir la chronique 79 du comité école et société (2017a) ainsi que la chronique 83 (2018c).

les « partenaires » qui offrent des plateformes et des « formations » clé en main, ou du support technique, ou qui participent au recrutement (comme le fait l'Institut MATCI), etc.

Ainsi, même lorsqu'il est bien conçu pédagogiquement, l'enseignement à distance présente toujours des dangers de standardisation, de taylorisation et de limitation de la liberté académique, en plus de faciliter la privatisation et la marchandisation de l'enseignement. Il importe donc de bien le baliser pour empêcher ces dérives potentielles.

Aussi, la FAD est une fausse bonne solution, car elle est imposée par le haut et pour de mauvaises raisons. Elle correspond moins à une demande de la part des étudiantes et des étudiants, et encore moins du corps enseignant, qu'à une volonté du gouvernement et des administrations de « gérer efficacement » des institutions d'enseignement, au « moindre coût », quitte à s'adjoindre des « partenaires » dont les intérêts résident moins dans le développement d'une connaissance critique et autonome que dans leurs bénéfices propres.

5.2.3 Une « FAD » imposée au mépris de la collégialité

Ainsi, ce n'est pas l'enseignement à distance en soi qui est en contradiction directe avec les principes de cogestion collégiale, propres à l'enseignement supérieur, mais sa forme actuelle, imposée par le haut, sous la pression d'un sous-financement volontaire idéologiquement orienté vers le bénéfice de compagnies privées qui, en plus de s'approprier la plus grande part possible des milliards investis en éducation, tendent à orienter l'enseignement supérieur vers une meilleure « adéquation formation-emploi » (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2016). Ces orientations allant à l'encontre des intérêts de la communauté académique, on cherche à les imposer de manière verticale, comme on le ferait dans une entreprise privée. Or, comme le rappelait la FNEEQ (2009) dans son mémoire « sur les projets de loi 38 et 44 portant sur la gouvernance des cégeps et des universités », intitulé, justement, *Pour une meilleure collégialité dans la gouvernance en enseignement supérieur* :

Dans un établissement d'enseignement supérieur, l'expertise professionnelle des personnels académiques est déterminante et, par conséquent, leur contribution à la gouvernance de l'établissement doit être considérée majeure et incontournable. Nous croyons donc qu'elle devrait être renforcée. Ces premiers porteurs de la mission de l'enseignement supérieur ne sont pas seuls à participer de manière étroite à la mission et au rayonnement d'un établissement. Dans les universités et les cégeps, selon le cas, les professeurs, les enseignantes et les enseignants, les chargées et les chargés de cours et les étudiantes et les étudiants salariés

interagissent avec des membres du personnel professionnel et de soutien, de même qu'avec l'équipe de direction. L'ensemble des groupes devrait pouvoir participer aux décisions et à la détermination des orientations majeures. Cela nous apparaît fondamental dans un milieu qui dépend plus de la synergie des acteurs que des rapports d'autorité. (FNEEQ (CSN), 2009, p. 18).

Or les gestionnaires accordent de plus en plus d'importance au plan stratégique de développement de leur institution, plan stratégique parfois fait en consultation avec la communauté collégiale ou universitaire, mais dont les enjeux sont parachutés et déterminés d'avance. Également, les gestionnaires misent de plus en plus sur l'intégration du numérique dans leur plan stratégique ainsi que dans les autres plans qui en découlent (plan de réussite, etc.), outils de « gouvernance » qui leur permettent d'encadrer de très nombreux aspects académiques qui relèvent pourtant de l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants⁵⁹. Il ne s'avère donc pas surprenant que de plus en plus de directions embauchent un conseiller technopédagogique ou un directeur au développement du numérique et que de nombreuses journées institutionnelles ou pédagogiques soient consacrées à l'intégration du numérique en enseignement⁶⁰, mettant ainsi une pression à la transformation des pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants (alors que celles et ceux-ci sont pourtant les spécialistes de l'enseignement de leur discipline).

Bref, l'introduction de l'enseignement à distance dans l'offre de cours n'a généralement pas été demandée par la communauté académique. Bien qu'aujourd'hui il soit de plus en plus conventionné, l'enseignement à distance s'est développé de manière chaotique, sans concertation nationale ou locale préalable. Même le projet d'un *eCampus*, mis de l'avant par l'ancienne ministre de l'enseignement supérieur, Hélène David, procède moins de la concertation et de consultations que d'une imposition, par le haut, d'un modèle d'enseignement visant à « mieux répondre, dans une logique d'adéquation formation-emploi, aux besoins de

⁵⁹ Dans le cadre du récent sondage sur l'enseignement à distance du regroupement cégep de la FNEEQ (données de recherche inédites), 78 % des syndicats répondants ont indiqué que le plan stratégique de développement de leur collège intègre des objectifs d'« innovation » ou d'« intégration du numérique ». Ces chiffres correspondent à ceux du *Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges canadiens 2018* (Martel, 2019) : 68 % des gestionnaires répondants pensent que l'apprentissage en ligne est très ou extrêmement important pour le plan stratégique ou pédagogique à long terme; 72 % ont ou développent un plan stratégique ou une stratégie institutionnelle visant la formation en ligne.

⁶⁰ Toujours dans le cadre du récent sondage du regroupement cégep de la FNEEQ sur l'enseignement à distance (données de recherche inédites), 63 % des exécutifs participants ont répondu « oui » à la question « Votre collège a-t-il procédé à l'embauche d'une ou d'un conseiller technopédagogique récemment? » et 63 % ont aussi répondu « oui » à la question « Lors des activités pédagogiques ou des journées institutionnelles, un accent est-il mis sur l'intégration du numérique dans l'enseignement? ».

formation dans des secteurs en demande » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 15).

D'ailleurs, le comité école et société (2018c) dénonçait, dans sa chronique 83 (*eCampus et conflit à la TÉLUQ*), une « offre imposée sans consultation ni transparence ». Il y a bien eu des comités consultatifs pour élaborer ou plutôt pour bonifier l'offre du eCampus, mais on n'y

retrouve aucun membre du corps professoral ou de la communauté étudiante ; que des « experts de contenu ». [...] Ainsi, non seulement la création d'un nouveau modèle d'enseignement supérieur, qui aura d'immenses conséquences sur les conditions de travail et d'enseignement, se fait-il sans consulter les principaux intéressés mais, en plus, il se fait contre leurs intérêts, en fonction d'un marché mondial de l'éducation supérieure. (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2018c).

Cette position rejoint celle exprimée par la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU) dans l'article du magazine *Affaires universitaires* de septembre 2018, « Le projet d'eCampus au Québec avance » :

« Les professeurs, chargés de cours, étudiants et professionnels n'ont pas été conviés à contribuer au développement de l'eCampus », déplore Jean-Marie Lafortune, président de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU). La fédération syndicale réclame une représentation paritaire de la FQPPU aux différents comités d'implantation et de gestion du fonctionnement du eCampus, ainsi qu'un comité paritaire de négociation des conditions de travail affectées par cette innovation. « Nous anticipons des impacts sur la relation pédagogique, voire sur la qualité de la formation, de même que sur la tâche professorale, les conditions de travail des professeurs et les conventions collectives », explique M. Lafortune. (Venne, 2018).

Comme cela a été exprimé dans les deux grandes rencontres des États généraux de l'enseignement supérieur (ÉGES), cette convergence d'intérêts entre professeurs universitaires et personnes chargées de cours nous invite à développer des stratégies intersyndicales pour défendre le mode collégial de cogestion des universités et de l'enseignement supérieur en général contre les dérives managériales de ces dernières décennies. D'ailleurs, le Collectif des ÉGES, constitué de l'ensemble des partenaires de l'enseignement supérieur, déplorait « vivement qu'aucun groupe constitutif des réseaux de l'enseignement supérieur (professeures et professeurs, personnes chargées de cours, tutrices et tuteurs, étudiantes et étudiants, personnels

professionnel et de soutien) n'ait été convié à participer au Chantier sur le projet eCampus et la formation à distance » (ÉGES, 2018).

5.2.4 TÉLUQ et la « Télé-Université Laval » : deux exemples à ne pas suivre

Les exemples de la TÉLUQ ou de l'Université Laval, explicités plus loin⁶¹ (voir la section 6), ne font que confirmer ces craintes, relatives aux dérives autoritaires de la « FAD ». En effet, en créant de manière unilatérale de nouveaux statuts d'emploi, pour des tâches déjà exécutées par des employé-es syndiqué-es, les administrations tendent à outrepasser les conventions collectives.

Dans le cas de la TÉLUQ, on a cherché à éliminer le Syndicat des tuteurs et tutrices (STTTU) en créant une nouvelle catégorie d'emploi (celle de *professeur-e sous contrat*) faisant un travail analogue à celui des tuteurs-tutrices, mais avec des conditions de travail dégradées, au sein d'une autre unité d'accréditation et sans aucune consultation préalable. Selon les dires mêmes de la TÉLUQ, le modèle de tutorat personnalisé développé depuis une quarantaine d'années pour répondre aux besoins des étudiant-es coûtait « trop cher » et menaçait la viabilité financière de l'institution (Gerbet, 2018).

De même, en signant un contrat de sous-traitance avec l'Institut MATCI pour l'encadrement des cours de français qu'elle offrait comme des cours de niveau universitaire, subventionnés par le gouvernement à ce même titre, la TÉLUQ entrait en contradiction avec au moins trois lois, soit la Loi sur les Contrats des organismes publics, la Loi sur les Établissements d'enseignement supérieur et la Loi sur l'Aide financière aux études (Peñafiel, 2018). Or ces entorses à la « bonne gouvernance » des établissements d'enseignement supérieur se font spécifiquement pour pallier le sous-financement par de la FAD. Thomas Gerbet le rappelait dans son article *Privatisation à l'université : les autorités québécoises enquêtent sur une entente secrète* : « À son entrée en poste en 2016, Martin Noël s'était donné comme mission de sauver la TÉLUQ d'une crise financière, voire de la disparition. Il voyait dans la sous-traitance au privé une planche de salut pour recruter plus d'étudiants et réaliser des économies » (Gerbet, 2018).

L'enseignement à distance ne conduit pas en soi (et ne devrait pas conduire) à ce type de violations des principes d'une saine gestion des institutions d'enseignement supérieur, pas plus qu'à des restructurations antisyndicales des relations de travail, mais la FAD les facilite, étant donné le fait qu'elle n'est pas encore entièrement

⁶¹ Voir la section 6 « Conséquences sur les conditions d'enseignement et de travail » du présent document.

conventionnée ou balisée et qu'en saucissonnant la tâche d'enseignement, elle se prête à la sous-traitance et à toutes sortes de redéfinitions de statuts d'emploi⁶².

L'Université Laval ne s'en cache même pas. Le 14 novembre 2018, elle publiait dans son journal institutionnel, *Le Fil*, un article intitulé « Se préparer à l'impact de l'intelligence artificielle » rapportant les propos tenus par un panel de spécialistes organisé par la Chaire publique de l'Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (AELIÉS) et l'Institut Technologies de l'Information et Société (ITIS). Les propos tenus par ces spécialistes ont de quoi inquiéter. On pouvait y lire, entre autres, que la « formation à distance, de plus en plus offerte par les universités, va diminuer le nombre de chargés de cours ou réduire les revenus de ceux qui restent, car une partie des tâches sera assumée par l'intelligence artificielle » (Kinnard, 2018). Cette candide conclusion est d'autant plus inquiétante qu'elle suit un principe général voulant que « [t]ous les métiers dont les tâches sont automatisables et facilement réalisables par un ordinateur n'auront éventuellement plus besoin de l'expertise humaine, ou du moins pas de la même façon qu'aujourd'hui » (Kinnard, 2018). En bref, ces « experts » de l'Université Laval considèrent que l'enseignement serait un de ces « métiers dont les tâches sont automatisables et facilement réalisables par un ordinateur » (Kinnard, 2018). Belle conception de l'enseignement... Pourtant, ce même panel avançait que « les étudiants à distance se trouvent souvent isolés, sans encadrement, sans réseautage avec leurs pairs. Il y a donc lieu de se questionner sur la valeur du diplôme en ligne par rapport à un diplôme obtenu en classe » (Kinnard, 2018).

En fait, ce n'est pas l'enseignement, en soi, qui serait « automatisable et facilement réalisable par un ordinateur », ni même l'enseignement à distance qui le rendrait ainsi « standardisable », mais bien une conception autoritaire de la gouvernance managériale, de l'enseignement et du téléenseignement qui réduit l'éducation supérieure à ses seules dimensions instrumentalisables, au détriment de l'ensemble de l'expérience et qui prétend l'imposer verticalement, sans consulter les principaux concernés. Cela est rendu évident par la décision de l'Université Laval de « remplacer plus de 50 de ses chargé-es de cours superviseurs et superviseuses de stage, ayant 20, 30, voire 35 ans d'expérience dans le milieu de l'enseignement [...], par 5 chargé-es d'enseignement n'ayant souvent qu'une connaissance théorique du métier » (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2018a, p. 34).

⁶² À ce propos, il serait important d'intégrer dans les futures conventions collectives des clauses qui viendraient limiter, sinon empêcher, le recours à la sous-traitance ou la création de nouveaux statuts d'emplois accomplissant des tâches analogues à celles des employé-es syndiqué-es en poste mais à des conditions dégradées et/ou dans une autre unité d'emploi.

Comme nous le montrions dans le document *La formation des maîtres au Québec. Enjeux et débats*, présenté au conseil fédéral des 5, 6 et 7 décembre 2018 (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2018a), cette compression des effectifs et des conditions de travail de la supervision des stages est rendue possible par l'imposition d'une supervision « à distance », c'est-à-dire par l'usage de la vidéoscopie, une prestation filmée, autoévaluée par l'étudiante ou l'étudiant et supervisée à distance. Cette refonte du programme a été effectuée de manière unilatérale par l'Université Laval et prétend « améliorer » (Stewart, 2018) le programme, en réduisant le temps d'encadrement de 324 h par 12 étudiant-es à 150 h par 15. Bien que dénoncée par le Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval (SCCCUL), ainsi que par les étudiantes et étudiants et les directions des établissements primaires et secondaires frappés par cette réforme du programme, la décision a été imposée, sans négociation préalable, alors que le SCCUL était en pleine négociation de sa convention collective et qu'une lettre d'entente avait été signée avec la direction, concernant justement l'encadrement des stages.

5.2.5 Une conception marchande, mondialisée et autoritaire de l'enseignement

Malheureusement, les cas de la TÉLUQ et de l'Université Laval ne sont pas des exemples isolés et s'inscrivent dans une tendance mondiale imposant une forme spécifique d'enseignement à distance, développée en fonction de sa rentabilité et de sa capacité à capter des « clientèles » étudiantes dans un marché mondialisé des diplômes. Comme l'affirmait candidement *The Economist* (2014), dans un article intitulé « *The digital degree* » [*Le diplôme numérique*] :

Trois vagues perturbatrices menacent actuellement les méthodes d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles, jusqu'ici bien établies. Sur un front, une **crise de financement** a créé un tel **déficit** que les plus brillants cerveaux universitaires peinent à le résoudre. Les coûts institutionnels augmentent, en raison des **dispendieux investissements dans la technologie**, des salaires des enseignants et des **frais administratifs galopants**. Cela arrive au même moment où les **gouvernements** comprennent qu'ils **ne peuvent plus** se permettre de **subventionner les universités** de manière aussi généreuse qu'ils ne le faisaient avant. Les collèges américains, en particulier, sont sous pression : certaines analyses prévoient des **faillites massives** au cours des deux prochaines décennies. Dans le même temps, une révolution technologique défie le **modèle d'affaires de l'enseignement supérieur** [*higher education's business model*]. Une explosion de l'offre d'apprentissage en ligne, en grande partie gratuite, fait en sorte que le savoir, jadis imparti à quelques

privilegiés, est maintenant accessible à quiconque possède un téléphone intelligent ou un ordinateur portable. Ces perturbations financières et technologiques coïncident avec un troisième grand changement : alors que les universités n'éduquaient qu'une petite élite, elles sont maintenant responsables de la **formation** et de la **mise à jour** des travailleurs tout au long de leur carrière. Comment l'université survivra-t-elle à cette tempête – et qu'est-ce qui émergera à sa place si elle ne survit pas ?⁶³

(The Economist, 2014, notre traduction, nous soulignons).

Acceptant, telle une fatalité, le sous-financement de l'enseignement supérieur et l'augmentation des coûts, notamment administratifs et liés à la technologie, *The Economist* voit, paradoxalement, dans cette même « révolution technologique », la possibilité de sauver en même temps que de « démocratiser » l'enseignement supérieur en le destinant à la « formation » de la main-d'œuvre, « tout au long de sa vie ».

Notons que, pour cette idéologie mercantile, partagée par *The Economist* et nos élites gouvernantes, qui conçoit d'emblée l'éducation comme un « business », « l'augmentation galopante des coûts administratifs » – liés aux nombreux contrôles « de qualité » (c'est-à-dire de standardisation) et à la mise en marché (*marketing*) de cette « nouvelle technologie » – va de soi. Au lieu de questionner cette augmentation des coûts ou le fait que les compagnies technopédagogiques s'immiscent dans la gouverne des institutions d'enseignement, on cherche les moyens de les subventionner ! Payer le loup pour qu'il s'occupe de la bergerie... C'est le nouveau « modèle d'affaire de l'éducation supérieure » (*higher education's business model*) que les institutions devront embrasser si elles ne veulent pas disparaître (*what will emerge in their place if they don't*).

Ainsi, le modèle pédagogique qu'on cherche à nous « vendre » avec la FAD est plutôt un modèle d'affaire qui transforme l'enseignement supérieur en « formation » technique pour la « main-d'œuvre » et qui donne aux administrations un poids démesuré, puisqu'elles se comportent comme des « chefs d'entreprise » (avec l'argent

⁶³ Citation originale : « Now, three disruptive waves are threatening to upend established ways of teaching and learning. On one front, a funding crisis has created a shortfall that the universities' brightest brains are struggling to solve. Institutions' costs are rising, owing to pricey investments in technology, teachers' salaries and galloping administrative costs. That comes as governments conclude that they can no longer afford to subsidise universities as generously as they used to. American colleges, in particular, are under pressure: some analysts predict mass bankruptcies within two decades. At the same time, a technological revolution is challenging higher education's business model. An explosion in online learning, much of it free, means that the knowledge once imparted to a lucky few has been released to anyone with a smartphone or laptop. These financial and technological disruptions coincide with a third great change: whereas universities used to educate only a tiny elite, they are now responsible for training and retraining workers throughout their careers. How will they survive this storm — and what will emerge in their place if they don't? » (The Economist, 2014).

public) et qu'elles cherchent à imposer un modèle d'enseignement contraire aux principes démocratiques et humanistes qui ont donné lieu à l'émergence de l'enseignement supérieur moderne. Qui plus est, on nous dit, d'une part, qu'il s'agit d'une solution au problème de sous-financement et, d'autre part, que cette technologie coûte cher... Et, de fait, pour l'instant, le gouvernement investit des sommes imposantes dans l'implantation de ces technologies, sommes qu'il ne destine pas, par ailleurs, à soutenir le réseau qu'il a volontairement dégarni pour mieux le privatiser (« affamer la bête »). En fait, la FAD coûte très cher. Non seulement parce qu'elle implique beaucoup plus d'heures de préparation et de montage que l'enseignement en présentiel, mais surtout parce qu'elle cherche à briser le modèle humaniste des universités modernes, fondé sur l'autonomie critique du savoir par rapport aux pouvoirs particuliers dans une perspective émancipatrice, pour le remplacer par un modèle affairiste, d'emblée orienté vers la reproduction du pouvoir hégémonique du capital financier, au détriment de la science et de la démocratie.

Sous prétexte de « démocratiser » l'enseignement supérieur, le rendant moins « élitiste » et accessible à toutes et tous, le « modèle d'affaire » de la FAD tend plutôt à le dénaturer et à l'encapsuler dans des « formations » que l'on vendrait à l'unité ; d'où l'importance des réformes Robillard, Marois, Legault, etc., qui ont « décentralisé » et augmenté l'« autonomie » des institutions (de manière à leur permettre de créer des programmes courts ou des formations non diplômantes, tout en leur coupant les fonds publics). On comprend mieux également l'intérêt envers une minorisation de la communauté académique dans les instances décisionnelles, au moment d'imposer un modèle d'éducation qui va à l'encontre des principes constitutifs de cette communauté.

5.2.6 L'enseignement ou la « formation » ? Pour qui ? Par qui ? Et pour quoi ?

Dans l'axe 7 de son *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (PAN), intitulé « Un encadrement adapté et flexible », le gouvernement met de l'avant l'objectif « Renforcer la gouvernance numérique et miser sur le partenariat en tant que levier stratégique » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 56). Dans la description de cet axe, on peut lire : « La gouvernance numérique, tant au Ministère qu'au sein du système éducatif, revêt un caractère hautement stratégique, car elle peut agir comme un puissant levier de transformation. » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 56). C'est précisément parce que la gouvernance est un « puissant levier de transformation » que les acteurs de l'enseignement supérieur doivent se méfier et combattre cette « gouvernance numérique », dans la mesure où, comme l'affirme sans détours le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, il a développé un cadre financier favorisant l'intégration des « partenaires » d'un écosystème numérique afin que ceux-ci soient « partie prenante » de la révision de « nombreuses pratiques » :

Depuis plusieurs décennies, le Ministère soutient le système éducatif dans l'intégration des technologies en contexte éducatif. Il a d'abord instauré un cadre financier favorisant cette intégration, puis a entrepris des révisions en réponse à l'évolution technologique et aux besoins croissants du système éducatif. L'évolution accélérée des technologies numériques force à revoir de nombreuses pratiques qui ont cours dans les réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Le Ministère doit s'adapter à cette évolution, notamment au regard du financement de ces réseaux. Outre les établissements d'enseignement et les organismes fédérateurs, le Ministère soutient de nombreux partenaires qui offrent aux établissements d'enseignement des services dans divers domaines associés au numérique. Ces partenaires doivent être partie prenante d'une vision écosystémique du numérique dans le système éducatif. Leur apport est d'une grande importance, car tous les acteurs et partenaires doivent travailler dans un esprit de collaboration et de partage pour que les établissements d'enseignement du Québec poursuivent leur virage numérique de façon efficace et harmonieuse. (Gouvernement du Québec, 2018, p. 56).

Si l'importance accrue des membres « indépendants » des CA a rendu possible l'intégration d'une conception marchande de l'enseignement supérieur dans nos établissements, la prophétie autoréalisatrice de la FAD renforce ce dévoiement de notre système d'enseignement en favorisant financièrement et administrativement des « partenaires » privés (ou semi-privés) dont l'objectif est de tirer profit de leurs technologies, au détriment d'autres considérations pédagogiques, académiques ou sociétales. Comme l'écrivait Julien Lapan (2007) :

En plus de « révolutionner » les rapports pédagogiques, les TIC représentent aussi un potentiel commercial de toute première importance pour les tenants de la marchandisation de l'Éducation. En permettant une déterritorialisation de l'enseignement par l'apprentissage à distance, où un même module de contenus de formation pourrait être mis à disposition, par voies informatiques, de dizaines de milliers de personnes au-delà des frontières nationales et continentales, les TIC ouvrent des possibilités de marchandisation inégalées en Éducation. Comme l'écrit Christian Laval : « Enjeux commerciaux et méthodes pédagogiques s'enchevêtrent ici d'une façon tout à fait inédite » (Lapan, 2007, p. 45).

Ces analyses rejoignent celles du premier grand rendez-vous des États généraux de l'enseignement supérieur à l'Université Laval en mai 2017 colligées par le comité école et société dans le *Spécial ÉGES* (2018b), ainsi que l'analyse présentée par le comité dans *L'internationalisation de l'enseignement supérieur* (Comité école et

société - FNEEQ (CSN), 2015)⁶⁴. La recherche de « clientèles » internationales ou non conventionnelles (liées aux besoins de formation de main-d'œuvre des entreprises) tend à renforcer l'offre de cours orientés vers des domaines « rentables » (comme le commerce, la gestion, l'administration, l'informatique ou le génie), au détriment de programmes essentiels au développement scientifique (nécessairement critique) et démocratique de la société.

Aussi, on constate une prolifération des attestations d'études collégiales (AEC : formations courtes) et l'arrimage de formations initiales avec les besoins des entreprises (adéquation formation-emploi). Or, comme le montre la chronique 70 du CÉS (2016), intitulée *L'adéquation formation-emploi – Nouveau cheval de Troie*, cette manière de subordonner l'enseignement aux besoins spécifiques des entreprises a de graves conséquences sur le plan de la gestion autant que de l'enseignement. Le projet de loi 70 des libéraux, *visant à permettre une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi ainsi qu'à favoriser l'intégration en emploi*, cherchait

à rendre le ministère de l'Éducation (de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) redevable face à la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) – une instance nationale de concertation, relevant du ministère de l'Emploi – et à élargir le mandat de cette Commission de manière à ce qu'elle « formule des recommandations quant à l'offre de programmes de formation au ministère de l'Éducation afin qu'elle soit mieux arrimée aux seuls besoins des entreprises » (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2016).

La CPMT (relevant du ministère de l'Emploi) se pose ainsi en concurrence avec le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT), qui remplit la même fonction de concertation entre le milieu de l'enseignement et du travail dans le but d'élaborer, d'évaluer et de réviser des programmes de formation professionnelle et technique, mais qui, elle, relève du ministère de l'Éducation et donne une meilleure représentation au milieu de l'enseignement.

La volonté gouvernementale de renforcer la place des « partenaires » dans la « gouvernance numérique » va dans ce même sens d'une « collaboration » entre les acteurs de l'enseignement et ceux « de l'entrepreneuriat technologique et de la société ». Précisons par ailleurs que, dans cette idéologie marchande, les besoins de la « société » sont toujours les mêmes que ceux des entreprises, comme dans la

⁶⁴ Voir également, le document de « L'université globalisée. Transformations institutionnelles et internationalisation de l'enseignement supérieur » (É. Martin, 2016).

« société du savoir » où le social autant que le savoir ne sont « valorisés » qu'en tant qu'éléments fondamentaux de la « croissance » économique.

Ainsi, en renforçant la place de « partenaires » privés (dont l'objectif est de vendre leurs technologies) dans les CA et dans la conception des programmes gouvernementaux, en orientant l'offre de cours vers des domaines utilitaristes, directement intégrables par les entreprises, ou vers la production de « formations » courtes (créditées ou pas) et en renforçant la recherche de « clientèles » étudiantes, notamment internationales, la FAD altère profondément le mode de gouvernance des institutions d'enseignement supérieur.

Comme on a pu le constater avec le cas de la mise à pied de l'agronome « lanceur d'alerte » Louis Robert, du ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec (Gerbet, 2019a), l'ingérence du privé dans la recherche publique sur l'utilisation des pesticides menace non seulement l'indépendance et la fiabilité de ces recherches mais surtout la qualité de l'environnement et la santé de la population (Gerbet, 2019b). Dans le cas de la gouvernance des institutions d'enseignement supérieur, c'est l'ensemble de l'écosystème de la création, de la diffusion et de la transmission de connaissances et de culture qui est mis en péril par sa subordination à des intérêts privés. En réduisant l'écosystème de la création du savoir et de la culture à quelques « grands auteurs », relayés par de simples moniteurs, s'exprimant en priorité sur des thèmes « rentables » ou directement utiles à la formation de la main-d'œuvre, c'est l'ensemble du social qui se voit privé d'un regard critique sur soi.

5.3 Stratégies syndicales pour résister à la marchandisation autoritaire de l'enseignement supérieur

Sans empiéter sur les propositions qui sont présentées à la section 8 « Conclusion et propositions » de ce document, nous ne voudrions pas terminer cette réflexion sur les menaces que fait peser l'imposition d'une certaine forme d'enseignement à distance sur la gouvernance des institutions d'enseignement supérieur sans aborder quelques pistes de résistance.

Commençons par rappeler que l'enseignement à distance n'est aucunement incompatible avec les principes humanistes et démocratiques de la cogestion collégiale des universités et des cégeps. Il serait possible d'intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'offre de cours pour les rendre plus accessibles, sans que cela n'affecte l'autonomie des départements et des institutions universitaires dans la gestion des programmes, en fonction d'objectifs académiques et pédagogiques. Ce contre quoi il est nécessaire de résister, c'est le modèle marchandisé de « formation » à distance qui, au nom de l'urgence (due à notre

« retard ») ou de l'accessibilité (pédagogie inclusive ou universelle), voudrait s'imposer, sans consultations ni conventions.

Puisque cette FAD marchandisée et mondialisée (comme la conçoit explicitement le Processus de Bologne) s'est imposée de manière verticale, en fonction de l'influence d'intérêts privés au sein du gouvernement et des CA des établissements, il est primordial de se battre pour augmenter la proportion des représentants issus de la communauté académique dans les instances décisionnelles. Cela implique, d'une part, l'atteinte d'une majorité de représentant-es « internes » (population étudiante, personnel enseignant et de soutien) dans les CA et, d'autre part, empêcher la subordination du milieu de l'enseignement à celui des affaires dans les projets gouvernementaux d'adéquation formation-emploi (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2016).

Par ailleurs, étant donné qu'un bon enseignement à distance coûte cher à créer et qu'un des principaux objectifs affichés par le gouvernement autant que par les directions d'établissement est de « réduire les coûts de formation » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 10), il importe de lutter pour que le « retour sur investissement » ou les « économies d'échelle » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 13) ne se fasse pas sur le dos de la qualité de l'enseignement, au détriment de nos droits d'autrice ou d'auteur ou de nos conditions de travail. Il est donc primordial, pour la FNEEQ et ses syndicats affiliés, de définir des stratégies syndicales permettant de conventionner les modalités d'un enseignement à distance qui soit mis en place pour permettre réellement une meilleure accessibilité, sans que cela entraîne une perte de qualité des conditions de travail et d'enseignement. Il est également important d'empêcher la création de nouveaux statuts d'emploi pour des tâches analogues à celles réalisées par du personnel syndiqué.

En ce qui a trait à une gouvernance interétablissements, il apparaît essentiel de pouvoir participer à l'élaboration du eCampus qui, pour l'instant, s'érige de manière verticale, du haut vers le bas, en ne consultant que des compagnies privées et des directions d'établissement, sans la communauté académique. Aussi, plutôt que d'y voir une vitrine où chaque établissement présenterait ses « produits », en concurrence les uns avec les autres, il faudrait que l'ensemble de la communauté académique puisse participer à l'élaboration d'une stratégie concertée et collaborative d'offre de cours en ligne, dans le respect des principes de la liberté académique, de la collégialité et de l'humanisme.

Dans le même esprit, l'enseignement à distance ne devrait pas être utilisé comme un outil de vente ou de marketing visant à capter de nouvelles « clientèles » étudiantes, que ce soit à l'échelle locale (risques de vampirisation) ou internationale, notamment auprès des étudiantes et étudiants aux parcours atypiques. Pour combattre la vision marchande et utilitariste de l'enseignement que sous-tend la FAD, il importe que, dans notre participation aux instances décisionnelles, nous soutenions l'autonomie critique d'une culture et d'un savoir mis au service de l'humanité.

6 Conséquences sur les conditions d'enseignement et de travail

L'implantation de l'enseignement à distance dans les réseaux d'enseignement entraîne de grandes modifications dans les conditions d'enseignement et de travail, tant dans notre rapport individuel à l'enseignement que dans le réaménagement de la structure organisationnelle. Or toutes ces modifications ne sont pas inéluctables. Elles relèvent aussi, comme nous venons de le voir, de choix institutionnels pour lesquels nous devrions avoir une large voix au chapitre. Dans cette section, nous examinerons les conséquences de l'implantation de l'enseignement à distance sur les conditions d'enseignement et de travail, après avoir abordé au préalable le travail d'équipe et la sous-traitance, comme aspects structurants de l'enseignement à distance dans le cadre de l'idéologie managériale de l'éducation.

6.1 Travail en équipe ou fragmentation de la tâche ?

« *It is the system that teaches* »

(Moore, 2013, cité dans Conseil supérieur de l'éducation, 2015)

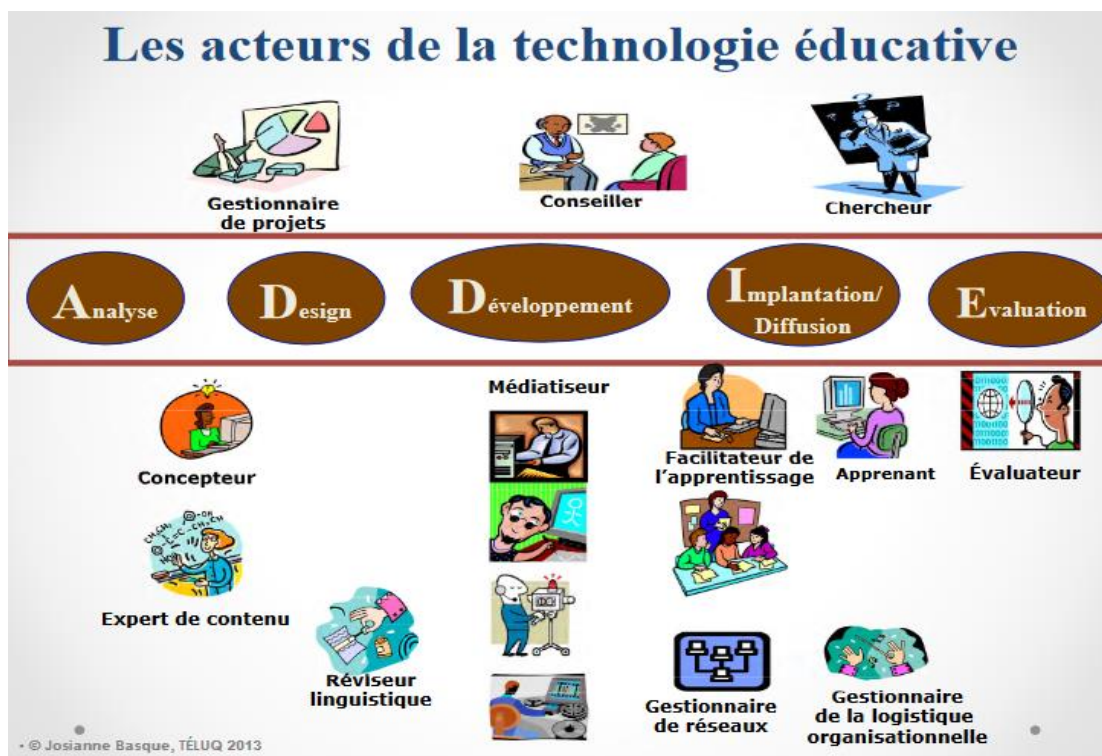
6.1.1 Fragmentation de la tâche d'enseignement

Dans un contexte néolibéral de marchandisation, le travail en équipe engendré par l'enseignement à distance est plus souvent qu'autrement synonyme de fragmentation de la tâche : premièrement, celle du partage de la tâche d'enseignement avec celles d'autres spécialistes (aux États-Unis par exemple, on parle d'une vingtaine de spécialistes pour un seul cours à distance), ce qui représente une menace pour l'autonomie professionnelle ; deuxièmement, celle, plus connue, du saucissonnage de l'enseignement lui-même, qui entraîne la déqualification et la précarisation des emplois, ainsi que la déstructuration des catégories d'emploi. Finalement, si « c'est le système qui enseigne », en plus d'annoncer la dilution prévisible de la propriété intellectuelle et l'apparition de difficultés inédites à la faire valoir, ce système ne risque-t-il pas de générer une perte d'expertise, à la mesure de son déploiement ?

Le schéma reproduit plus bas nous permet de voir les différents acteurs qui peuvent être impliqués dans la production d'un cours à distance. Cherchez-y l'enseignante ou l'enseignant ! Elle ou il n'y est même pas nommé ! Selon les ordres d'enseignement et les lieux institutionnels où se déploie l'enseignement à distance, sa désignation peut changer, tout comme son statut et le pouvoir assigné à ce statut. Ainsi, dans la liste des rôles essentiels du « modèle de collaboration » proposé par l'École des Sciences de la gestion (ESG) de l'UQAM, on parle constamment de « l'accompagnement des enseignants » (Bolduc et Rivet, 2017, p. 27), alors qu'aux services aux entreprises du Cégep de Trois-Rivières par exemple, ce sont des « formateurs », vraisemblablement

non couverts par la convention collective des enseignantes et enseignants (comme c'est le cas dans l'ensemble du réseau collégial pour la formation sur mesure non créditée), qui donnent les formations, dont plusieurs en ligne, aux travailleuses et travailleurs des entreprises (Cégep de Trois-Rivières, 2019).

Figure 4 – Schéma illustrant le fractionnement en divers acteurs de l'enseignement à distance



Source : Josianne Basque, *La formation en technopédagogie : pourquoi, à qui et par qui, quoi et comment. Présentation à l'assemblée générale des membres du CLIFAD*, juin 2013, p. 15.

Pourtant, selon plusieurs témoignages, le soutien et la collaboration sont souvent nécessaires voire souhaités par les enseignantes et les enseignants, d'autant plus que plusieurs aspects dans l'élaboration et la diffusion de cours en ligne ne relèvent pas de leurs compétences. Les technopédagogues et les technologues affectés à l'enseignement à distance peuvent les appuyer dans l'adaptation de la matière et des méthodes pédagogiques à un format numérique. Cependant, comme le relève le CSÉ (2015, p. 32), le partage du travail génère des frustrations et des craintes concernant l'intégration dans l'équipe, tant chez les enseignantes et enseignants que chez les autres spécialistes. Dès lors, la ligne est difficile à tracer – et à défendre – pour que

l'enseignante ou l'enseignant demeure maître d'œuvre du contenu et pour que l'introduction d'autres professionnels ainsi que de conseillers pédagogiques et technopédagogiques ne se transforme pas en intrusion.

6.1.2 Déqualification, précarisation des emplois et déstructuration des catégories d'emploi

Il faut comprendre que la fragmentation de la tâche est avant tout un choix institutionnel habituellement fondé sur une idéologie managériale, qui s'appuie sur la précarisation croissante du personnel enseignant, en plus de porter atteinte à son autonomie professionnelle et de favoriser la sous-traitance. Alors même qu'on retire aux enseignantes et enseignants une part de leur autonomie professionnelle, c'est précisément sur la base de cette perte que l'on justifie de précariser les emplois! Et ce n'est évidemment pas un hasard si la déstructuration des emplois atteint d'abord les employé-es à statut précaire. C'est le cas des tutrices et tuteurs fournissant de l'encadrement, du personnel chargé de cours dans les universités ou à l'éducation des adultes et aux services aux entreprises dans les cégeps, sans parler des formatrices et formateurs affectés aux services aux entreprises et qui font de la formation sur mesure non créditée. La supervision des stages à distance à l'Université Laval constitue, selon nous, un bon exemple de précarisation du travail dans le cadre de l'enseignement à distance.

Rappelons qu'au printemps 2018 l'Université Laval a remplacé la supervision en présentiel des stages en enseignement au primaire et au secondaire par une supervision à distance, par captation vidéo (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2018a, p. 34-36). Dans ce remaniement, la précarisation prend la forme de pertes de contrats pour les chargé-es de cours qui étaient affectés à la supervision des stages ou d'offres de contrats comportant moins d'heures de travail pour la responsabilité d'un plus grand nombre de stagiaires. La situation a été dénoncée par le Syndicat des chargé-es de cours (SCCCUL), qui a réussi à faire reculer l'employeur sur les conditions d'embauche des personnes chargées de cours affectées à la supervision de stages. Sur le plan pédagogique, la tâche d'enseignement est aussi précarisée : la personne superviseuse n'est plus « sur le terrain » pour guider l'apprentissage et en faire l'évaluation (cette responsabilité étant officieusement reléguée à l'enseignante associée). Les directions d'établissements se sont plaintes de ce changement, tout comme les étudiantes et étudiants qui ont remis en question la qualité de l'approche à distance de la supervision des stages et réclamé le retour des personnes superviseuses auprès de leurs stagiaires, en classe (Duval, 2019).

6.2 La sous-traitance de tâches entières

La fragmentation de la tâche dans la production d'un cours à distance peut faire en sorte qu'il ne soit plus nécessaire que l'ensemble des fonctions exercées soit assumé dans l'établissement. Cela risque de mener au recours à la sous-traitance pour plusieurs activités, par exemple la création de matériel pédagogique en format électronique, la conversion de cours en ligne, l'encadrement et même l'évaluation en ligne des apprentissages. La sous-traitance est une pratique, parmi d'autres, qui se fait en marge des conventions collectives. Déjà, plusieurs établissements privés d'enseignement secondaire confient la charge de l'aide aux devoirs, du tutorat et des cours d'été à l'organisme Succès scolaire, une entreprise québécoise d'aide à la réussite scolaire, dont la Fédération des établissements d'enseignement privés est partenaire. Faisant appel à près de 800 tutrices et tuteurs, cet organisme est en train de développer ses services actuels en services à distance. Cet exemple nous apparaît emblématique, car il couvre tous les aspects dont nous traitons dans les autres sections : il fait perdre ou il précarise des emplois, il en déqualifie d'autres (les employé-es du sous-traitant ne sont pas engagés comme du personnel enseignant) et les jeunes, dont le rattrapage n'est plus suivi par les enseignantes ou enseignants de l'établissement, sont beaucoup moins nombreux à réussir leurs cours d'été⁶⁵.

La sous-traitance augmente aussi le risque que soit diminuée la qualité du cours, car les sous-traitants, surtout motivés par l'efficacité de leurs services en termes d'inscriptions, de diplomation et de coûts, renonceront plus aisément aux exigences habituelles d'un corps enseignant concernant la qualité des cours.

L'exemple révoltant de la TÉLUQ nous a aussi appris que des tentatives ont été faites pour sous-traiter des parties intégrantes de l'enseignement⁶⁶, malgré le fait que, dans ce cas, cela allait à l'encontre de plusieurs lois⁶⁷. Dans une entente secrète datant de janvier 2017, la TÉLUQ avait sous-traité à l'Institut privé à but lucratif MATCI l'encadrement pédagogique et l'évaluation des apprentissages de plusieurs cours à distance, en plus de lui donner le droit de recruter des étudiantes et étudiants. Déjà, en 2016, le Syndicat des tutrices et tuteurs de la TÉLUQ (STTTUQ) dénonçait la perte de 20 % de leurs emplois en raison de la sous-traitance à l'Institut MATCI (Gerbet, 2018). Le STTTUQ a fini par se faire entendre et la TÉLUQ a mis fin à son contrat avec MATCI, sans attendre la conclusion des différentes enquêtes en cours. Faut-il rappeler que, malgré les coûts importants associés au contrat, avec plus du tiers des effectifs

⁶⁵ Selon des membres du regroupement privé de la FNEEQ rencontrés le 22 février 2019, le taux de réussite des cours d'été serait passé de 70-80 % à 50 % avec Succès scolaire (FNEEQ (CSN), 2019).

⁶⁶ Voir à ce sujet la chronique eCampus et conflit à la TÉLUQ (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2018c). Voir également « La lutte des tuteurs et tutrices contre les dérives de l'Université TÉLUQ » (Syndicat des tuteurs et tutrices de la télé-université, 2018).

⁶⁷ Voir la section 5 « Gouvernance » et enseignement à distance » du présent document.

étudiants encadrés par des employé-es de MATCI payés la moitié moins cher, la démarche s'est révélée très lucrative pour la TÉLUQ (Gerbet, 2018) ?

Comme on vient de le voir, le danger de la sous-traitance est bien réel. Il exige de bien identifier les tâches associées à l'enseignement à distance et de s'assurer de pouvoir s'appuyer sur la convention collective pour exclure toute forme de sous-traitance du processus de création et de prestation de cours en ligne.

6.2.1 Dépendance vis-à-vis les fournisseurs de plateformes

Déjà les plateformes numériques, comme Col.net ou Omnivox circonscrivent un bon nombre de tâches enseignantes (enregistrement des évaluations des étudiantes et étudiants, communications courriel avec les étudiantes et étudiants, diffusion du plan de cours, etc.) qui ne sont pas dénuées d'intérêt, mais qui sont devenues obligatoires, avec le temps. Il pourrait en être de même pour des activités pédagogiques (forums de discussion, tests, sondages, etc.) qui relèvent encore actuellement de notre autonomie professionnelle, ceci dans le but d'habituer le personnel enseignant à l'enseignement à distance. Déjà certaines facultés imposent l'utilisation de leurs plateformes pour plusieurs activités d'enseignement. Par exemple, plusieurs universités et collèges ont recours à Moodle, plateforme d'apprentissage en ligne, dans plusieurs cours en ligne et même en présentiel. Les approches pédagogiques et évaluatives configurées dans ces plateformes sont imposées par le fait même.

6.2.2 Contournement des conventions collectives

L'environnement numérique et les pressions à développer l'enseignement à distance dans tous les réseaux d'éducation risquent de transformer considérablement les conditions d'enseignement et les conditions de travail. Même si plusieurs syndicats, particulièrement dans le réseau universitaire, ont déjà négocié diverses ententes pour mieux encadrer l'implantation de cours à distance et protéger leurs membres (comme la rémunération d'un cours à distance), l'actuel déploiement de l'enseignement à distance dans l'offre des cours, avec les conséquences qui en résultent sur l'emploi et les conditions de travail, se fait généralement hors du contrôle syndical, voire à l'abri de son regard. C'est pourquoi il semble de plus en plus nécessaire d'intégrer des protections⁶⁸ dans les conventions collectives concernant les conditions d'enseignement et de travail en lien avec l'enseignement à distance.

⁶⁸ Deux comités de la FNEEQ (un du regroupement université et un autre du regroupement cégep) travaillent justement sur ces enjeux.

6.3 Conditions d'enseignement

6.3.1 Formalisation en enseignement à distance

La composante technologique inhérente aux cours en ligne implique nécessairement que l'enseignement en sera davantage formalisé. Plusieurs contenus peuvent s'adapter au numérique, mais l'ensemble des cours et des disciplines peuvent-ils être formalisés avec autant de bonheur ? Il y aurait une réflexion à entreprendre sur les choix les plus judicieux à faire concernant les cours à mettre en ligne et sur les manières de faire afin d'éviter de rendre unidimensionnels des contenus disciplinaires complexes. Or, dans la plupart des milieux, il n'y a pas eu de concertation à cet égard, et les cours en ligne se sont multipliés sur invitation des directions d'établissements aux enseignantes et enseignants intéressés, avec des appels de projets et des offres de subventions, ou à la suite de pressions exercées sur les responsables de département afin que des cours soient mis en ligne. La création d'un cours ou d'un programme à distance ne va pas de soi. Elle doit pouvoir se justifier par son apport indéniable aux visées éducatives institutionnelles et au développement social. Les enseignantes et enseignants sont responsables de la qualité de l'enseignement des cours et des programmes d'étude. Pour permettre à celles et ceux-ci de se faire entendre, les conventions collectives devront prévoir la consultation des instances concernées (département, comité de programme, CÉ, CRT, etc.) avant toute mise en œuvre d'un enseignement à distance, tout comme le respect des droits individuels, tels l'ancienneté ou l'accès à une formation suffisante et rémunérée pour éviter la déqualification.

Le saucissonnage de la tâche d'enseignement entraîne une pression à l'adoption de certains processus pédagogiques, comme l'« ingénierie pédagogique » utilisée « [l]orsque le système d'apprentissage à concevoir est un environnement numérique à caractère éducatif » (Basque, 2017, p. 10). Cette méthode de planification d'un cours vise à réduire l'improvisation lors de la prestation d'un cours tout en s'assurant de répondre « aux besoins des apprenants et que les différentes composantes de l'activité de formation (objectifs, contenu, stratégie pédagogique, stratégie d'évaluation des apprentissages, etc.) [soient] cohérentes les unes par rapport aux autres » (Basque, 2017, p. 12). Selon Josianne Basque, professeure à la TÉLUQ, l'« ingénierie pédagogique » aurait comme avantages de « minimiser les coûts et le temps de production », permettrait d'« orienter et structurer le développement rapide de [l']offre de cours », de guider les concepteurs dans « leur processus de prise de décision lors de la planification d'une activité de formation » (Basque, 2017, p. 12). En outre, lorsque le cours implique la contribution de plusieurs personnes, « le fait de suivre un processus clairement et explicitement énoncé entraîne nécessairement l'adoption d'une méthodologie et d'un vocabulaire communs », voire même de

« faciliter la réutilisation du travail réalisé » (Basque, 2017, p. 12-13). Force est de constater que ce processus de conception et de planification d'un cours risque de confiner à des choix pédagogiques et évaluatifs prédéterminés, de réduire l'autonomie professionnelle de l'enseignante et enseignant, et de mettre en péril la propriété intellectuelle de son travail. On ne saurait donc tenir ces considérations comme anodines et les intégrer à nos pratiques comme allant de soi. Dans de telles circonstances, il est légitime de remettre en question la pression à adopter, sans regard critique, ce type de démarche.

6.3.2 Le contact avec ses étudiant-es selon les formes d'enseignement à distance : de la distanciation à la déconnexion

On sait que la relation entre l'enseignant-e et les étudiant-es est déterminante dans la réussite académique et scolaire. Si le développement de l'enseignement à distance vise essentiellement la réussite de l'élève, il se heurte à un problème de fond concernant, à divers degrés, la réduction du contact avec les étudiantes et étudiants, allant de la distanciation inhérente à l'utilisation du numérique à la déconnexion, comme dans le cas de la plupart des CLOM. Tous les partisans sérieux de l'enseignement à distance reconnaissent qu'il y a là un gros écueil et suggèrent diverses mesures pour maximiser les contacts avec les étudiantes et étudiants et aussi entre les étudiantes et étudiants : classe hybride, moments de classe synchrones, travaux d'équipe en ligne, forums, courriels, etc. Il y a eu, à cet égard, des efforts de faits, avec le CEFRIO⁶⁹, par exemple. Ce genre de dispositions exige souvent des modifications aux plateformes numériques et dans l'organisation du cours ainsi qu'un surplus de travail à divers niveaux. Bien que répondant à un enjeu important, n'est-ce pas une démarche quelque peu acrobatique pour tenter de recréer ce qui se fait déjà en présentiel ? Il faudra aussi évaluer si tous ces efforts sont probants. Cela ne semble pas avoir été concluant dans le cas particulier d'un programme du Cégep de la Gaspésie et des Îles, dont les cours offerts moitié-moitié en présentiel et à distance ont été partagés moitié-moitié entre deux campus, avec pour résultat que certaines étudiantes et certains étudiants ont préféré ne pas s'inscrire aux cours qui étaient offerts à distance et allonger la durée de leurs études jusqu'au retour de l'offre de ces mêmes cours en présentiel.

6.3.3 Effritement de l'autonomie professionnelle

On l'a vu, la séquence des tâches d'un cours à distance fait appel à plusieurs personnes, ce qui tend à complexifier les possibilités d'implication de l'enseignante ou enseignant dans l'ensemble du processus. Il importe néanmoins que l'enseignante ou

⁶⁹ Le CEFRIO est un organisme de recherche et d'innovation, mandaté par le gouvernement du Québec afin d'accélérer la transformation numérique des entreprises et des organisations du Québec.

enseignant soit partie prenante de toutes les étapes de cette séquence. Cela n'est pourtant pas évident compte tenu de la distanciation inévitable qui s'insère entre la personne créatrice du cours et l'organisation qui l'accompagne, mais aussi en raison d'une nouvelle forme de taylorisme qui cherche à s'imposer sous la forme d'une division des tâches « sans commandement » mais selon un mode de fonctionnement préétabli, qui laisse moins de place au travail enseignant et aux considérations éducatives.

Nous savons aussi que la structure organisationnelle tend à réduire le contrôle de l'enseignante ou enseignant sur ses contenus de cours, qui peuvent devoir répondre à de nouvelles exigences pour s'adapter à une forme numérique mais aussi à ses destinataires, et sur ses mises à jour une fois le cours mis en ligne, ceci tant du point de vue de la personne conceptrice du cours que de celle (qui peut ou pas être la même) qui en assure la prestation. Dans quelle mesure la personne qui a créé le cours peut-elle en protéger le contenu ou le modifier ? Quelle liberté a la personne qui donne un cours déjà en ligne pour l'adapter à ses besoins ? Tout ce champ de l'expertise enseignante doit être clarifié pour faire respecter les droits des uns et des autres, que la fragmentation de la tâche place en contradiction. Mais il y a plus : les cours en ligne sont aussi créés dans le cadre d'une logique économique selon laquelle les établissements d'enseignement ont pour mission d'actualiser de façon rapide les compétences de la main-d'œuvre attendues des entreprises. Dans les cégeps, c'est à l'éducation aux adultes que l'on peut prévoir un plus grand déploiement des formations courtes (AEC) et des formations sur mesure (habituellement non créditées), dont la gestion séparée de l'enseignement régulier échappe souvent au contrôle syndical. Les expérimentations en enseignement à distance s'y développent déjà rapidement. Sur le site « Mon retour au cégep », 31 cégeps annoncent 121 AEC en ligne, alors qu'un cégep et Cégep à distance affichent 7 DEC en ligne à la formation continue (voir les tableaux en annexe 2)⁷⁰. Au Cégep Beauce-Appalaches, tous les programmes de formation continue sont offerts en ligne depuis 2013. Au Cégep de Chicoutimi, 90 % des cours crédités sont offerts dans des classes virtuelles (I. Grégoire, 2019). La FNEEQ a déjà fait des mises en garde contre la création d'AEC dont le contenu était peu qualifiant et transférable⁷¹. L'incitation gouvernementale à créer de telles AEC à distance suscite la même défiance. Quelle latitude ont les enseignantes et enseignants, à forte majorité précaire, dans la conception des programmes et le contenu de ces cours ? Quelle transférabilité du contenu est assurée aux personnes qui s'y inscrivent ?

⁷⁰ Ces données ne figurent ici qu'à titre indicatif puisque nous ne pouvons pas affirmer que les cégeps affichent l'ensemble de leur offre de programmes sur ce site.

⁷¹ Voir entre autres la publication FNEEQ du comité école et société *Spécial ÉGES* (2018b, p. 15).

6.4 Conditions de travail

6.4.1 Pertes d'emploi par la déstructuration des statuts d'emploi et la massification dans l'offre de cours à distance

Alors que le sous-financement et la surcharge de travail, dont celle induite par l'utilisation du numérique dans les établissements d'enseignement, milite sans ambiguïté pour une augmentation de personnel, l'enseignement à distance sert de prétexte à imposer davantage de productivité en réduisant les emplois par le biais de la fragmentation de la tâche et la massification dans l'offre de cours à distance.

Le cas le plus patent de pertes d'emploi directes par la déstructuration des statuts d'emploi est celui des tutrices et tuteurs de la TÉLUQ qui assuraient un enseignement à distance sur la base d'une approche pédagogique éprouvée, par l'encadrement individualisé des étudiantes et des étudiants. La direction de la TÉLUQ a créé un nouveau statut de professeur à contrat en empiétant sur les tâches des tutrices et tuteurs, mais pour lequel il est prévu trois fois moins d'encadrement aux étudiantes et étudiants. La réorganisation de la tâche s'est faite unilatéralement, sans consulter le Syndicat des tuteurs et des tutrices de la Télé-université (STTTU) et sans même attendre la fin de la négociation de la convention collective qui a débuté en juillet 2017. Cette déstructuration des statuts d'emploi affecte déjà plusieurs tutrices et tuteurs qui ont perdu leur emploi ou dont les assignations ont été réduites à presque rien. Les offres patronales proposaient que « 75 % des tâches des tuteurs [soient] désormais effectuées par d'autres employés, et ce total n'inclut même pas les étudiants encadrés en sous-traitance. En considérant la sous-traitance, la part des étudiantes et étudiants toujours encadrés par des tutrices et tuteurs serait ainsi réduite à 13,5 % sans garantie au-delà d'un an » (Syndicat des tuteurs et tutrices de la Télé-université, 2018). Au moment d'écrire ces lignes, les membres du Syndicat des tuteurs et tutrices de la Télé-Université Montréal-Québec sont en grève générale illimitée pour défendre leurs emplois et leurs conditions de travail, qui sont aussi garants de la qualité de l'enseignement à distance, dont la TÉLUQ a été jusqu'à maintenant le modèle.

Même si le nombre d'étudiants semble souvent similaire, voire moindre, dans un cours à distance que dans un cours en présentiel (particulièrement en mode synchrone)⁷², la possibilité d'augmenter la taille des groupes dans certains cours à distance permet aux directions d'établissement de fermer des groupes dans un même programme et

⁷² Lors de la table d'échanges *En quoi la FAD a changé mon enseignement* organisée par FADIO en février 2019, Sonia Leblanc a indiqué qu'elle enseigne à des groupes de 25 étudiantes et étudiants au baccalauréat en soins infirmiers pour l'UQAR alors que Julie Mercier, enseignante en bureautique à la formation continue au Cégep de la Pocatière, précise que même si le maximum est de 30 étudiantes et étudiants (ce qui est moins qu'en présentiel), les groupes sont en moyenne de 15 à 18 étudiantes et étudiants (FADIO, 2019).

même dans d'autres programmes. Ces dispositions administratives, de nature essentiellement économique, menacent les emplois, mais aussi la qualité de l'enseignement. De plus, la massification de l'offre d'un cours accentue la standardisation de ses contenus, déjà facilitée par les contraintes technologiques de l'utilisation du numérique. Tous ces problèmes risquent d'être fortement accentués avec le lancement annoncé du eCampus, où la réduction et la standardisation des cours pourront plus aisément s'exercer à l'échelle du Québec. Il serait effectivement dramatique de retrouver un cours unique de philosophie 101 pour tous les cégépiens et cégépiennes du Québec qui le suivraient à distance, perdant ainsi la richesse de la diversité des expertises et des manières d'enseigner.

Il est paradoxal que l'enseignement à distance, qui se présente comme un modèle alternatif aux activités pédagogiques en classe, se substitue parfois entièrement au modèle en présentiel, au détriment de la possibilité de choix des étudiantes et étudiants, tout comme de celle des enseignantes et enseignants. Le cas de l'Université Laval, où un nombre impressionnant de cours obligatoires de programmes ne peuvent plus qu'être suivis en ligne, est l'illustration par l'absurde d'une dérive des missions de l'enseignement supérieur à travers le développement pour lui-même du modèle pédagogique numérique, dans un cadre de concurrence entre établissements pour l'accès à de nouveaux marchés éducatifs, et sous la pression gouvernementale d'exploiter le numérique en enseignement. Précisons que l'Université Laval a décidé de réinstaurer plusieurs cours en présentiel en raison du mécontentement exprimé par leur suppression. Sur le plan de l'emploi, la substitution d'un cours en présentiel par un cours à distance ne revient pas au même. Il peut y avoir des pertes d'emploi, en raison des possibilités techniques de l'enseignement à distance, comme celle d'augmenter la taille des groupes, et aussi de décisions administratives, prises en grande partie sans réflexion ni consultation, pour réduire les coûts de formation.

6.4.2 Offres de perfectionnement déficientes et nouvelles exigences à l'embauche et au maintien en emploi

Alors qu'il manque de soutien technique et institutionnel, on en demande toujours plus à l'enseignante ou à l'enseignant dont on réclame les services pour faire de l'enseignement à distance ou qu'on incite à utiliser le numérique en classe. Des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire subissent de la pression pour suivre des formations à distance, sur une base personnelle en dehors des heures de travail (FNEEQ (CSN), 2018, p. 13). D'autres se sont vus proposer des formations en numérique conçues par des organismes privés qui n'offrent pas de reconnaissance

officielle de la part d'une institution d'éducation⁷³. Par exemple, les organismes CADRE21, Le Récit et École branchée, dont la Fédération des établissements d'enseignement privés est partenaire, remettent des badges numériques en témoignage de la démarche de développement professionnel entreprise par les personnes inscrites. Dans les établissements privés, les directions font la promotion de ce type d'activités de « perfectionnement ».

De nouvelles exigences en numérique, que ce soit à l'embauche ou au maintien en emploi, menacent directement le personnel précaire. La posture syndicale qui s'est développée pour faire face à ce type d'attaque a été de demander à l'employeur une offre de formation suffisante pour éviter la déqualification. Elle a aussi été de réagir à l'interprétation néolibérale de l'employabilité, qui fait reposer sur les seules épaules de l'individu l'acquisition des connaissances qui lui manquent pour la seule raison que les conditions d'enseignement ont changé, en demandant à l'employeur d'offrir à son personnel des formations pertinentes rémunérées ou reconnues dans le temps de travail. Finalement, pour éviter une transformation instrumentale de la profession enseignante, il importe de bien départager les connaissances à acquérir qui seront utiles à l'enseignement à distance et au maintien de l'autonomie professionnelle de ce qui devrait relever du soutien technique et institutionnel.

6.4.3 Rémunération ou dégrèvement arbitraire pour produire un cours à distance

L'enseignement à distance change les repères permettant de déterminer la rémunération ou le dégrèvement du personnel enseignant, tels que compris et négociés dans le cadre traditionnel d'une prestation de cours en présentiel. Pour nous limiter à la rémunération, contentons-nous de dire qu'un cours à distance exige un surplus de tâche par rapport au cours en présentiel, car il ne peut se limiter à une simple transposition de ce dernier. Les conventions collectives devraient en tenir compte. Actuellement, dans les universités, les conditions sont très disparates. Par exemple, dans certains endroits, l'employeur offre moins qu'une charge de cours lorsqu'il s'agit de la prestation d'un cours à distance alors qu'elle devrait donner lieu à la même reconnaissance de tâche que pour un cours en présentiel.

Les situations sont variables également au collégial et dans les établissements privés, autant pour les compensations sous forme de dégrèvement ou de rémunération, que pour le niveau de satisfaction quant aux conditions offertes. Par exemple, dans les établissements privés, l'enseignement à distance est souvent prévu pour des cas particuliers d'élèves en sport étude, lorsqu'ils sont absents de leur collège. Dans ces

⁷³ Le *Plan d'action numérique* prévoit des mesures pour bonifier la formation en numérique des enseignants, dont la mesure 5, en partenariat avec les organismes CADRE21, le RÉCIT et l'École Branchée.

cas, la compensation est minime pour le travail demandé, et d'autant plus frustrante que la plupart des élèves qui bénéficient de cette mesure spéciale ne se sont pas mis à jour dans leurs études au retour de leur absence.

Dans le réseau collégial, la question de la rémunération se joue aussi selon le secteur – régulier ou éducation des adultes – où se déploie l'enseignement à distance. Il semble, pour le moment du moins, que, toutes proportions gardées, ce type d'enseignement se développe davantage à l'éducation des adultes qu'à l'enseignement régulier puisque, comme mentionné précédemment, la gestion autonome de l'éducation des adultes et son fonctionnement (reposant sur l'embauche presque exclusive de personnel chargé de cours) offre une plus grande facilité à se prévaloir de son droit de gérance pour développer des programmes courts et adaptés aux demandes d'adéquation formation-compétences-emplois, dans lesquels s'inscrivent les formations à distance. Si cela s'avère, en plus de ne pas tenir compte de la surtâche liée à la production de cours à distance, le développement de l'enseignement à distance au cégep repose sur une précarisation systémique du personnel enseignant, qui est surtout engagé à l'éducation des adultes comme chargé de cours et payé comme tel. Le développement de l'enseignement à distance dans les cégeps fournit aux syndicats une raison supplémentaire pour réclamer, à la formation continue, des conditions de travail analogues à celles de l'enseignement régulier.

La mise en œuvre institutionnelle de cours à distance ne saurait se faire pour générer des économies sur le dos du personnel enseignant ou sur la qualité des cours ! C'est aussi pourquoi, du côté syndical, toute revendication sur la hauteur de la rémunération est combinée à la lutte contre la fragmentation de la tâche, la déstructuration des statuts d'emploi et la sous-traitance.

6.4.4 Organisation du travail et sécurité d'emploi

Tout comme pour la rémunération, les protections prévues aux conventions collectives pour les cours en présentiel ne trouvent pas nécessairement leur équivalent en enseignement à distance. Parmi les enjeux les plus souvent mentionnés figurent le nombre maximal d'inscriptions par groupe (pour préserver la qualité de l'encadrement et une charge de travail acceptable), les règles d'ancienneté au regard de la réalité de l'enseignement à distance, la priorité d'emploi sur les cours à distance (qui est remise en question par de nouvelles exigences à l'embauche ou quand le cours en présentiel est aboli, etc.), ou, à l'inverse, la possibilité de refuser de donner un cours à distance, etc. Ainsi, en plus de réclamer des droits de propriété ou de suivi sur des cours à distance, on doit également prévoir des « droits de retrait », par exemple en interdisant que des cours ne soient donnés qu'à distance ou en mode hybride. Les enjeux de négociation varient, parfois considérablement, selon les ordres d'enseignement, le

type d'établissements et le degré d'implantation de l'enseignement à distance. Il faut en tenir compte pour protéger nos membres et pour servir le mieux possible nos idéaux éducatifs. Pour cela, le mouvement syndical devrait, entre autres, réclamer qu'on écoute ses critiques et qu'on documente l'ensemble de la performance du dispositif de l'enseignement à distance (taux de réussite, persévérance, fluctuations des inscriptions, etc.).

6.5 Les droits d'autrice et d'auteur en jeu : à qui appartient le cours ?

Le respect du droit d'autrice et d'auteur devient un enjeu majeur pour les enseignantes et enseignants qui créent un cours en ligne. C'est que les repères ont changé avec l'enseignement à distance. Combien de fois se donne le cours ? À combien de personnes ? De plus, on sait que la production de cours à distance implique la collaboration de plusieurs personnes et un soutien technique et financier de l'établissement. C'est dans ce cadre qu'on doit maintenant s'assurer que les clauses sur les droits d'auteurs dans les conventions collectives sont respectées dans les cas de l'enseignement à distance.

La question du droit d'autrice et d'auteur a pourtant fait l'objet de luttes importantes qui ont pu mener à sa reconnaissance dans plusieurs conventions collectives. Or, si elle revient aujourd'hui à l'ordre du jour avec autant d'insistance, c'est que l'enseignement à distance, avec ses nouvelles possibilités de collaboration et de diffusion, a pu servir de prétexte à l'employeur pour s'approprier les droits d'auteurs des enseignantes et enseignants.

Le Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal (SCCCUM) a soulevé ce problème dans le cadre de l'utilisation de la plateforme numérique Studium à l'Université de Montréal : « Si l'Université reconnaît actuellement à l'auteur les droits moraux, tel que le stipule la loi canadienne, pour la création de cours et pour les contenus utilisés dans le cadre de cours faisant usage de Studium, d'un même souffle elle précise que le soutien accordé dans leur développement et leur déploiement suffit pour justifier un usage exclusif et ainsi disposer de leur éventuelle exploitation à l'externe » (Fauteux, 2014, p. 18).

L'Université de Montréal n'est pas la seule à prétendre que, comme la production d'un cours à distance implique la collaboration de plusieurs personnes et l'apport technique et financier de l'établissement, ce dernier pourrait conserver la propriété intellectuelle partielle ou complète du cours. Or, il existe un « principe non écrit » lié à la liberté académique qui assure d'emblée que les droits d'auteur d'une enseignante ou d'un enseignant universitaire lui appartiennent. L'institution universitaire repose sur le principe de la liberté académique, qui est sa condition d'existence même comme lieu indépendant de développement et de transmission de la pensée critique et de la

culture. Ce principe est reconnu officiellement à l'échelle internationale. Au Québec, on retrouve ce principe dans la plupart des conventions collectives des établissements post-secondaires (Leblanc, 2014, p. 11-13). Ce principe neutralise la disposition de la loi fédérale sur les droits d'auteur qui stipule que « lorsque l'auteur est employé par une autre personne en vertu d'un contrat de louage de service ou d'apprentissage, et que l'œuvre est exécutée dans l'exercice de cet emploi, l'employeur est, à moins d'une stipulation contraire, le premier titulaire du droit d'auteur » (Loi sur les droits d'auteur L.R.C., ch. C-42, Gouvernement du Canada, 2018, art. 13 (3)). Il n'y a donc aucune raison pour que ce principe de liberté académique ne s'applique pas aux cours à distance au même titre qu'aux cours en présentiel. Puisque ce principe est méconnu des arbitres de grief pour lesquels le droit d'autrice et d'auteur sort du champ habituel d'expertise, il est préférable de faire inscrire les règles du droit d'auteur dans sa convention collective, ce qui permet notamment d'en faire préciser l'application en fonction de son milieu de travail.

6.6 Effectifs étudiants en région et enseignement à distance

Plusieurs universités et cégeps, particulièrement en région, connaissent une baisse marquée d'inscriptions. Dans une perspective d'accessibilité aux études pour des populations qui sont souvent éloignées des services éducatifs, l'enseignement à distance apparaît une solution opportune. Pour le secteur de l'éducation aux adultes du réseau collégial, il semble que les programmes à distance se sont davantage développés dans certains cégeps de région. Ainsi, sur le site « Mon retour au cégep », sur les 31 cégeps affichant un total de 121 AEC à distance, 10 sont offertes dans 5 cégeps de la région de Montréal ou de Québec et parmi les 111 AEC offertes en région, 64 proviennent de 5 cégeps⁷⁴ (voir Annexe 2).

La viabilité ainsi que la diversité et l'accessibilité des programmes dans les cégeps et universités des régions doivent être assurées tant pour l'emploi que pour le dynamisme régional et la justice sociale dans l'accès à l'éducation. Or, même si on pouvait faire miroiter l'enseignement à distance comme une solution au sous-financement chronique des établissements d'enseignement en région, puisque s'adressant aux étudiantes et étudiants de l'ensemble du Québec, réussit-il pour autant à augmenter l'effectif étudiant dans les établissements en décroissance et à soutenir les emplois locaux ?

Dans le *Plan d'action numérique* gouvernemental, notamment dans la section sur le eCampus, l'invitation à développer de l'enseignement à distance semble ouverte à tous les établissements (Gouvernement du Québec, 2018, p. 49). On pourrait alors

⁷⁴ Ces données ne figurent ici qu'à titre indicatif puisque nous ne pouvons pas affirmer que les cégeps affichent l'ensemble de leur offre de programmes sur ce site.

appréhender que ceux qui ont davantage de moyens puissent produire et publiciser plus vite et plus facilement leur offre de cours en ligne. Sachant que le recours à l'enseignement à distance permet aussi d'élargir l'offre de formation en la proposant hors-région, il est à craindre qu'elle exacerbe la concurrence entre les établissements, sans pour autant préserver les emplois en enseignement et le rôle catalyseur des établissements d'enseignement supérieur dans le développement social de leur région.

On voit mal comment un établissement en région qui peinerait à maintenir une cohorte s'en sortirait en offrant un cours à distance monté, par exemple, par le Collège Montmorency ! Est-ce ainsi que l'établissement s'acquitterait du rôle déterminant qu'il doit jouer pour la vitalité sociale, économique et culturelle de la région ? Cet établissement n'en serait-il pas davantage fragilisé ? Ne vaudrait-il pas mieux réclamer un financement à la hauteur des besoins et de la réalité régionale ? On peut aussi craindre que, dans plusieurs cas de figure, l'enseignement à distance donné par l'établissement prenne la place d'une offre de cours en présentiel.

Même si la Fédération des cégeps en appelle à un développement concerté des projets de développement d'enseignement à distance proposés par les cégeps (Fédération des cégeps, 2016, p. 19), il est loin d'être dit que les cégeps suivront. Cette idée d'un développement concerté se trouve aussi dans le cahier du participant sur le eCampus (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 6). Bien que l'enseignement à distance soit présenté comme un palliatif aux petits effectifs dans les programmes en région, il semble clair qu'il sert surtout à favoriser le recrutement de la main-d'œuvre en demande dans l'ensemble du territoire québécois, selon la logique de l'adéquation formation-emploi (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 15). De plus, compte tenu du fait qu'il est beaucoup question, dans ce document sur le eCampus, « d'optimiser les investissements en FAD », de « l'utilisation des fonds publics dans l'ensemble du système éducatif », de générer des « économies d'échelle », voire même de « générer des gains » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 15-16), cela n'augure rien de bon pour les régions.

L'enseignement à distance se présente souvent comme une solution pour éviter les fermetures de programmes avec peu d'effectifs et maintenir une offre de programmes suffisante pour assurer la viabilité des établissements d'enseignement en région. Or, alors que les mesures de soutien aux établissements en région aux prises avec une baisse de la population étudiante sont trop peu financées, le projet de eCampus suggère qu'elles accaparent des sommes importantes qui pourraient être mieux utilisées autrement :

Dans certaines régions, on assiste à une diminution de l'effectif étudiant en raison de la baisse démographique liée au faible taux de natalité ou encore à l'exode rurale [sic]. Certains établissements doivent composer avec une problématique de recrutement et de maintien de leur offre de formation. Les mesures mises en place pour pallier cette situation ont des impacts financiers importants sur l'ensemble des réseaux d'enseignement supérieur. Les ressources consenties pour ces mesures sont puisées à même celles qui pourraient soutenir les établissements dans d'autres facettes de leurs activités, et ce, au bénéfice d'un plus grand nombre d'établissements, mais également d'étudiants. De plus, bien que certains programmes d'études offrent de bonnes perspectives d'emploi dans une région donnée, ceux-ci peuvent tout de même éprouver des difficultés à réunir suffisamment de candidats pour constituer des cohortes. (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 9).

Il est à craindre que cette façon d'aborder l'enseignement à distance entraîne une dévitalisation des régions au détriment, par surcroît, de mesures qui pourraient attirer davantage de personnes à se scolariser⁷⁵, à s'inscrire aux programmes locaux et à demeurer dans les régions. Dans la publication FNEEQ du comité école et société *Spécial ÉGES* (2018b), en plus de revoir la carte des programmes pour éviter la concurrence et soutenir le développement de programmes exclusifs en région pour contrer la baisse démographique, nous présentons quelques pistes de solutions avancées lors des États généraux de 2017 : « [...] financer un programme de recrutement et de soutien à la persévérance scolaire pour les étudiantes et étudiants de première génération (plus nombreux en région) ; financer des mesures qui misent sur la persévérance scolaire, notamment pour les cours en présentiel ; financer un programme de mobilité pour inciter les jeunes des grands centres à aller étudier en région. » (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2018b, p. 14). Du reste, nous soutenons que les règles de financement pour les petites cohortes devraient impérativement être repensées pour véritablement prendre en compte la réalité des établissements en région tout comme la mobilité, par le transport collectif, entre les municipalités et les établissements d'enseignement d'une région. Doit-on rappeler une fois encore le rôle primordial des cégeps et universités en région dans l'accessibilité à l'enseignement supérieur, mais aussi le développement social, culturel et économique ?

À la lumière de tout ce que nous venons d'évoquer, nous avons de bonnes raisons de croire que, dans un contexte de course aux effectifs étudiants, l'enseignement à

⁷⁵ Dans les régions où se présente un déclin démographique, le taux de scolarisation est faible (Déplanche, Chabot et Maltais, 2016, p. 20).

distance pourrait représenter une menace de plus à la viabilité des programmes des établissements en région et pour les programmes avec peu d'effectifs. Cela ne signifie pas qu'il faille abandonner toute idée de développer l'enseignement à distance, mais cela commanderait qu'on le fasse avec précaution, en synergie avec le milieu et pour les bonnes raisons.

6.7 Brouillage dans le processus décisionnel et le partage des responsabilités

Dès 2010, le comité école et société soulignait les impacts de l'enseignement à distance sur le plan syndical : « Déjà, l'organisation de certains corps d'emplois est rendue très difficile dans le milieu universitaire, compte tenu notamment de la difficulté de rejoindre les personnes visées et de la multiplication des titres d'emploi. Dans le Cégep à distance, les tuteurs ne se rencontrent qu'une fois l'an; la partie patronale n'a certes pas à composer avec un groupe organisé qui pourrait réclamer des meilleures conditions de travail et exercer une influence sur la chose pédagogique, au sein d'une véritable équipe enseignante. » (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2010, p. 40)

En outre, le brouillage dans le processus décisionnel et le partage des responsabilités est devenu un problème de conditions de travail, les décisions administratives échappant souvent aux collectifs de travail reconnus : départements, comités de programmes, CÉ, CRT, etc. Que ce soit par appel de projets, par offres de subventions ou sur invitation personnelle, un nombre grandissant d'enseignantes et d'enseignants sont sollicités pour mettre des cours en ligne, sans qu'il n'y ait eu auparavant de concertation sur les cours sélectionnés et sur les impacts de leur transformation numérique pour l'ensemble d'un programme.

L'arbitraire de ces décisions bouscule aussi des protections conventionnées, dans un contexte où le « présentiel » était la référence. C'est pourquoi plusieurs syndicats travaillent déjà depuis un bon moment à contrer les conditions de travail précarisées, arbitraires et aléatoires qui risquent de se répandre en enseignement à distance. Plusieurs aspects de l'enseignement sont touchés, notamment la priorité pour donner le cours, la distinction qui est faite entre la création d'un cours et sa prestation, entre la prestation d'un cours et son encadrement, le salaire et le statut d'emploi.

Les directions d'établissements comprennent maintenant qu'elles ne pourront plus occuper seules, et à leur guise, le terrain. Plusieurs critiques les ont atteintes, et elles s'y montrent sensibles, ne serait-ce que pour leur crédibilité. Ainsi en est-il de la question de l'encadrement des étudiantes et étudiants, si importante pour la réussite scolaire, ou du soutien institutionnel et financier à investir pour être un tant soit peu

sérieux dans la valorisation de l'enseignement à distance. Plusieurs établissements ont écrit des politiques concernant l'enseignement à distance ou envisagent de le faire⁷⁶. Est-ce une bonne idée de négocier de telles politiques institutionnelles ? Il est certain qu'il n'y a pas intérêt à aller dans cette voie sans pouvoir de négociation. La vigilance est de mise et doit pouvoir s'appuyer sur notre réappropriation du discours public et des protections claires prévues à nos conventions collectives.

⁷⁶ Dans le cahier du participant du *Chantier eCampus / FAD Enseignement supérieur*, il est indiqué que six établissements ont adopté une politique institutionnelle en enseignement à distance et qu'une douzaine d'autres en ont entrepris l'élaboration ou sont en réflexion pour ce faire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 4).

7 Conditions acceptables de l'enseignement à distance

Comme nous l'avons dit précédemment, l'enseignement à distance est apparu il y a plus d'une centaine d'années en réponse aux besoins professionnels des milieux éloignés et au désir de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur pour les catégories sociales qui en sont d'ordinaire exclues. Il s'agit là des finalités légitimes de l'enseignement à distance qui le rendent pertinent, dans certaines situations, dans l'offre de cours à la population. En ce sens et en tenant compte des préoccupations soulevées plus tôt concernant les conséquences de l'enseignement à distance, nous tenterons d'esquisser les conditions acceptables de l'enseignement à distance autant en ce qui concerne les motivations à l'offrir ou à le choisir, le type de personnes à qui il devrait être offert et les modalités qui devraient aider à sa qualité et à sa pertinence.

7.1 Pourquoi offrir ou choisir l'enseignement à distance ?

Les sites Web de la TÉLUQ, du Cégep à distance et de la formation à distance de l'Université Laval regorgent d'incitatifs à choisir une formation à distance : « J'étudie où je veux », « Maman de deux enfants et diplômée », « Étudiez du Québec, d'une autre province ou de l'extérieur du Canada », « ...formule d'études flexible et complète qui s'adapte à votre réalité et répond à vos besoins ». Au-delà de ces formules promotionnelles, c'est surtout l'accessibilité à l'éducation qui demeure la plus importante motivation à offrir ou à choisir l'enseignement à distance et qui justifie une telle offre.

Une des principales raisons de recourir à l'enseignement à distance, selon l'étude du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) faite en 2017 auprès de ses membres et collaborateurs réguliers, est le fait d'apporter une solution au défi de la conciliation famille-travail-études (R. Grégoire, 2017, p. 9-10). La même raison est invoquée par les étudiantes et étudiants ayant participé à la table d'échanges *Apprendre à distance* lors de la Semaine de la formation à distance organisée par le FADIO⁷⁷ en 2018. Plusieurs ont indiqué qu'elles et ils n'auraient pas pu poursuivre leurs études à cause de contraintes temporelles, géographiques, familiales et professionnelles si leur formation n'avait pas été offerte à distance (FADIO, 2018b, p. 1). On peut comprendre que pour une travailleuse et mère monoparentale, l'enseignement à distance représente parfois la seule voie possible pour avoir accès à la formation désirée. Entre une formation à distance ou pas de formation du tout, le choix est simple.

⁷⁷ FADIO, acronyme de Formation à distance interordres Bas St-Laurent / Gaspésie-Îles de la Madeleine, est un regroupement de dix-huit établissements d'enseignement du niveau primaire à l'université ayant pour but de collaborer collectivement au développement de la formation à distance dans leur région.

Par ailleurs, pour certains programmes qui s'adressent particulièrement aux personnes en emploi, dispersées géographiquement, peu disponibles et qui auraient de la difficulté à suivre une formation en présentiel, l'enseignement à distance est souvent présenté comme une solution de rechange acceptable. Par ailleurs, des enseignants ayant participé à la table d'échanges *Les défis de la FAD* indiquent que la diminution des inscriptions dans leur programme a incité leur établissement à offrir la formation à distance (FADIO, 2018a, p. 7-8). Dans le numéro spécial consacré à la formation à distance de la revue *SCCUQ @ctualités*, Marie Blais souligne le même objectif dans d'autres institutions québécoises tout en soulevant des questionnements sur les motivations réelles de celles-ci :

L'UQAC et l'UQAT semblent utiliser les environnements numériques afin de maintenir leur offre de cours dans des centres de services situés dans le Grand Nord ou encore à Sept-Îles. Est-ce une façon de réaliser leur mission tout en coupant notamment les frais de déplacement des enseignants ?

Plusieurs universités désirent emprunter le virage de la formation à distance, mais les finalités restent floues et ce, particulièrement à l'Université Laval. Désirent-elles rogner sur les coûts ou bien attirer des étudiants qui ne viendraient pas autrement à l'université ? La réponse n'est pas claire. (Blais, 2014, p. 4).

En effet, l'enseignement à distance ne doit pas devenir la solution facile pour pallier les difficultés financières suscitées par un faible taux d'inscriptions, encore moins par le sous-financement public de l'éducation. D'autant plus qu'il est probable que ces coupures visent précisément à rendre « inéluctables » ces « solutions ». Malheureusement, tel que démontré précédemment, les finalités de l'enseignement à distance semblent avoir dérivé vers une marchandisation de l'éducation. L'enseignement à distance est de plus en plus vu par certains comme une façon de réduire les coûts, surtout aux dépens du personnel enseignant ou d'encadrement, et d'augmenter les profits en tentant d'attirer de plus en plus de « clientèle », autant à l'international que dans le « marché » local. Dans cette dynamique clientéliste, marchande et compétitive, de plus en plus de cours sont offerts à distance, à tous les niveaux d'enseignement, surtout au premier cycle universitaire, si bien que certains cours ou programmes de formation ne sont disponibles qu'en formation à distance. Comme le dit Carole Neill, de l'Université du Québec à Trois-Rivières : « Peu à peu, nous avons vu apparaître des certificats entièrement mis en ligne ainsi que des programmes. Dans certains départements, des cours obligatoires ont été mis en ligne alors que dans d'autres départements, les étudiants ont été obligés de s'inscrire à la version en ligne du cours lorsque le cours en présentiel était complet. » (Neill, 2014, p. 27). Pourtant, si l'accessibilité était réellement la véritable finalité, l'enseignement

à distance devrait être offert en complément à d'autres types de formation. Il devrait être un ajout à l'offre de cours en présentiel, et non un remplacement de cette offre, afin de permettre aux étudiantes et étudiants qui ne peuvent pas opter pour la formation en présentiel d'avoir accès à la formation désirée.

7.2 À qui l'enseignement à distance convient-il?

L'enseignement à distance ne devrait être imposé à quiconque, comme c'est le cas dans certaines universités⁷⁸, car il ne convient pas à n'importe qui. Le CSÉ, citant diverses études, identifie d'ailleurs certaines catégories d'étudiants désavantagés par la formation à distance :

Plusieurs étudiants issus de familles modestes dont certains de première génération ou de récente immigration, ont besoin de développer certaines compétences pour lesquelles la formation en présentiel est préférable. Il s'agit notamment de la prise de parole en public et de la défense d'une position dans un environnement non familier [...]. "[L]es étudiants mal préparés à apprendre au niveau secondaire ou qui ne consacrent pas le temps nécessaire à l'apprentissage sont moins susceptibles de profiter de l'apprentissage en ligne et, de fait, ils obtiendront possiblement de meilleurs résultats dans un contexte de scolarisation en face à face." [...] [L]es étudiants internationaux seraient plus nombreux à témoigner de difficultés en formation à distance, tels que le manque de sentiment d'appartenance à la communauté universitaire et l'isolement [...]. (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 22)

Par ailleurs, même si l'enseignement à distance constitue parfois la seule option possible pour avoir accès à l'éducation, il importe d'avoir certaines aptitudes pour en bénéficier. En particulier lorsqu'il est donné de manière asynchrone, l'enseignement à distance exige une autonomie personnelle, un sens de l'organisation, de l'autodiscipline, de la maturité et une bonne maîtrise des habiletés de travail intellectuel (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 22-23; Loisier, 2013, p. 45). Les risques sont élevés de procrastiner, de mal organiser son temps, de se déconcentrer et de décrocher, même avec un encadrement de qualité.

La motivation doit également être prise en compte. Dans son *Mémoire sur les limites et les défis de la formation à distance* préparé pour le REFAD, Jean Loisier (2013, p. 45) affirme que l'enseignement à distance exige aussi plus de motivation que l'enseignement en présentiel en raison de l'isolement, notamment en mode asynchrone. Comme l'indiquait Myriam Daigneault lors du colloque *Présent et futur de*

⁷⁸ Voir à ce sujet l'article « Des étudiants forcés de suivre des cours en ligne à l'Université Laval » (Dion-Viens, 2018).

l'enseignement et de l'apprentissage numérique organisé par la Communauté pour l'Innovation et la Recherche sur les Technologies dans l'enseignement/Apprentissage (CIRTA) en octobre 2018, « [s]i toute forme d'apprentissage est difficilement envisageable sans la motivation, celle-ci est encore plus déterminante dans la FAD où les sources d'abandon sont nombreuses » (Daigneault, 2018). La motivation serait d'ailleurs un des principaux facteurs d'abandon dans l'enseignement à distance selon Dussarps (2015). Son enquête, *L'abandon en formation à distance*, effectuée auprès de 490 étudiantes et étudiants à distance au Québec et en France, a permis de dégager certaines caractéristiques des étudiantes et étudiants à fort potentiel d'abandon (Dussarps, 2015). Il a constaté que 70 % des individus qui se sont inscrits à un cours à distance pour le seul « plaisir de pratiquer l'activité » abandonnent : « [l]orsqu'un individu dans ce cas rencontre des difficultés, comme des dysfonctionnements, ou qu'il manque de temps pour se consacrer à la formation, l'anxiété résultante et l'impossibilité de s'engager comme il le souhaitait rompent la seule motivation qu'il avait (de même s'il trouve moins de plaisir à apprendre que ce qu'il attendait) » (Dussarps, 2015). Le taux d'abandon est aussi élevé lorsque l'étudiante ou l'étudiant a de nombreuses attentes « irréalisables » lors de son inscription au cours (par exemple concernant les aspects socioaffectifs) ou si le cours constitue un projet peu important (Dussarps, 2015). En ce qui concerne les aspects socioaffectifs, Dussarps (2015) souligne également que « du fait de la virtualité de la relation et d'une régularité des interactions, plus faible qu'en présence, la confiance en l'autre sera plus difficile à mettre en place [...] de même que le sentiment d'appartenance, le groupe étant régulièrement « éclaté », et parfois même jamais rassemblé (ni en présence, ni à distance) ».

Comme nous l'avons dit précédemment dans la section 4 « Regards critiques sur l'enseignement à distance et le numérique », l'isolement et le manque d'interactions (avec l'enseignante ou l'enseignant, les camarades de classe, le milieu de vie d'un campus) constituent d'ailleurs un désavantage de l'enseignement à distance, surtout chez les jeunes dans les premières années à l'enseignement supérieur (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 23-24). Cela aurait même une influence sur leur niveau de stress et de détresse lorsque la majorité de leurs cours sont suivis à distance (Morneau-Séigny, 2017, p. 86). C'est donc dire que l'enseignement à distance ne convient peut-être pas pour les jeunes du niveau collégial ou au premier cycle universitaire.

7.3 Dans quelles conditions l'enseignement à distance devrait-il être offert?

Tout en tenant compte du fait que l'enseignement à distance ne devrait être offert que dans un but d'accessibilité à l'éducation pour certaines populations et de façon

complémentaire, sans remplacer l'enseignement en présentiel, il importe d'envisager les conditions permettant de favoriser la qualité d'un tel type de formation.

7.3.1 Les conditions technologiques

Les administrations scolaires doivent faire des choix judicieux concernant les plateformes utilisées pour l'offre d'enseignement à distance. Au-delà des considérations financières (coûts associés à l'utilisation de la plateforme et aux modifications qui y sont apportées), certains éléments doivent être pris en compte. La facilité d'utilisation autant par le personnel chargé de la formation que par les étudiantes et étudiants peut constituer un avantage, surtout pour les néophytes. Le REFAD, dans son guide de bonnes pratiques visant à rendre accessible la FAD aux personnes en processus d'alphabétisation et francisation ou en situation de handicap, le suggère également : « choisir la plate-forme de visioconférence ou l'outil technologique le plus simple à utiliser et qui ne nécessite pas d'inscription longue et ardue » (Dallaire, Gravelle et Beaudoin, 2017, p. 90).

De plus, la fiabilité du système et la disponibilité rapide de soutien technique peuvent réduire grandement les irritants lors de problèmes informatiques et techniques. D'ailleurs, il est capital de mettre en place une structure de soutien informatique et technique au sein même de l'établissement, autant lors de l'élaboration et de la diffusion du cours en mode asynchrone que lors de la prestation d'enseignement en mode synchrone, et de s'assurer qu'une personne qualifiée puisse répondre aux besoins et solutionner les problèmes techniques en tout temps. Le matériel, l'équipement, le réseau informatique, les locaux, s'il y a lieu, doivent également être disponibles, appropriés et fiables.

Par ailleurs, bien que les avancées rapides de la technologie puissent être attrayantes et intéressantes, il convient de maintenir une certaine stabilité dans le choix de la plateforme ou des outils technologiques, surtout pour le personnel enseignant qui doit maîtriser ces technologies. Le temps d'appropriation de ces outils s'ajoute à la charge de travail habituelle. Tony Bates, fervent promoteur de la FAD, dans le chapitre sur le soutien au personnel enseignant et de formation de son livre *L'enseignement à l'ère numérique*, le reconnaît : « la technologie devrait alléger la charge de travail du personnel enseignant et non l'augmenter comme c'est le cas actuellement » (Bates, 2016, p. 450). Il est essentiel d'en tenir compte et de fournir des conditions d'exercice et de travail décentes et respectueuses à tout le personnel impliqué dans l'une ou l'autre des étapes de la production et de la prestation d'un cours à distance.

7.3.2 Les conditions de travail et le soutien pédagogique

Tel que souligné précédemment, l'augmentation de la charge de travail qu'implique l'enseignement à distance devrait être prise en compte dans les clauses de conventions collectives. D'ailleurs, il est important d'encadrer de façon claire les conditions de réalisation et de prestation de l'enseignement à distance dans les conventions collectives et de convenir de façon juste, par une saine négociation, d'éléments tels que la rémunération, l'attribution des cours et de l'encadrement, le nombre d'étudiants par groupe-cours, les conditions matérielles d'exécution, les droits d'auteur (Fauteux, 2014). En outre, le personnel d'enseignement et d'encadrement doit recevoir le soutien pédagogique approprié, comme le suggère le CSÉ : « plusieurs groupes font valoir l'importance de la dimension pédagogique propre à chaque mode de formation et la nécessité que les membres du personnel enseignant qui expérimentent la formation à distance soient soutenus par du personnel spécialisé et bénéficient d'activités de perfectionnement. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 110). Le personnel d'enseignement et d'encadrement doit recevoir le soutien pédagogique approprié lors de la conception, de l'élaboration et de la diffusion du cours. Toutefois, les rôles de chaque personne impliquée dans un cours à distance devraient être bien définis tout en veillant au respect de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant et d'encadrement, et tout en limitant une trop grande fragmentation de la tâche d'enseignement.

Cette autonomie professionnelle passe d'ailleurs par une formation qui permet de s'approprier les éléments techniques et pédagogiques de l'enseignement à distance, formation qui devrait être pertinente et éprouvée, donnée dans des conditions acceptables, en accordant suffisamment de temps pour s'approprier les compétences technopédagogiques nécessaires à l'enseignement à distance et offerte au personnel en place durant le temps de travail ou tout au moins être considéré comme du temps de travail qui doit être rémunéré⁷⁹. Les formations et les activités de perfectionnement pertinentes devraient être offertes au personnel impliqué, non seulement pour permettre de maîtriser les compétences techniques reliées à l'enseignement à distance, mais aussi pour discerner ses particularités qui diffèrent de l'enseignement en présentiel (Grenon et Larose, 2017, p. 37). En effet, le devis pédagogique d'un cours habituellement donné en présentiel doit subir des adaptations majeures lorsqu'il est transformé en cours à distance. Des choix pédagogiques particuliers

⁷⁹ L'étude de Thierry Karsenti sur les impacts de l'utilisation des outils technologiques sur la charge de travail du personnel enseignant a constaté que 61,8 % des participants et participantes à l'étude consacrent de 1 à 5 heures par semaine pour la maîtrise de nouveaux outils technologiques et 70 à 83 % le font durant leur temps personnel en soirée, les fins de semaine ou durant les vacances scolaires (Karsenti, 2018, p. 31-32). Bien que cette étude porte sur le personnel enseignant d'écoles primaires et secondaires privées et sur l'utilisation d'outils technologiques en classe, on peut extrapoler que cela rejoint aussi le personnel enseignant du réseau public et de l'enseignement supérieur impliqué dans l'enseignement à distance.

doivent être faits autant dans le choix des cours à enseigner à distance que dans les activités pédagogiques et d'évaluation à privilégier dans ce type d'enseignement.

7.3.3 Le choix des cours qu'il est envisageable de médiatiser

Selon le CSÉ, la « formation à distance convient moins à certains apprentissages [...] dont ceux nécessitant du travail pratique en atelier ou en laboratoire et ceux à caractère affectif ou empathique » (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 23). Pourtant, les exemples fournis dans les tables d'échange lors de la semaine de la formation à distance du FADIO ainsi que ceux présentés lors de la Conférence mondiale sur l'apprentissage en ligne (ICDE, 2017) montrent que des établissements d'enseignement offrent en ligne des programmes de soins infirmiers⁸⁰ ou de médecine familiale⁸¹. Même s'il s'agit de programmes s'adressant à du personnel professionnel déjà à l'emploi (infirmières auxiliaires et médecins) et comportant des parties en présentiel, nous sommes quand même tentés de rapporter un extrait de l'avis du CSÉ : « Devrions-nous [...] être "quelque peu inquiets si un chirurgien se prévalait de ce seul mode d'apprentissage [la formation en ligne] pour nous opérer à cœur ouvert"? C'est dans cet esprit que des auteurs se montrent préoccupés de la qualité des apprentissages des étudiants qui réalisent leur projet de formation universitaire entièrement à distance, mettant en relief la valeur de la vie de campus » (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 28).

Même lorsqu'il ne s'agit que de quelques cours à distance, les objectifs ou compétences visés par ceux-ci peuvent être difficilement conciliables avec un enseignement à distance. C'est ainsi que le projet pilote mis en place dans neuf cégeps de la province d'un cours d'éducation physique en ligne est dénoncé par le regroupement des enseignantes et enseignants d'éducation physique au collégial en indiquant que certains objectifs⁸² de la formation générale en éducation physique « sont incompatibles avec la formation à distance » (Corneau, 2019). D'ailleurs, les cours de formation générale au collégial sont souvent ciblés par l'enseignement à distance, particulièrement quand il ne manque à une étudiante ou un étudiant qu'un ou quelques-uns de ces cours pour compléter son programme (Alarie, 2012). Dans le cas des étudiantes et étudiants en sports-études, on incite aussi beaucoup les jeunes

⁸⁰ Le Cégep de la Gaspésie et des Îles offre un programme de soins infirmiers en mode hybride, avec une partie du cours donné à distance et une partie en présence d'une personne enseignante ou d'un technicien de laboratoire (FADIO, 2018a, p. 2 et 10).

⁸¹ L'Université McGill offre un programme en mode hybride afin de former des cliniciens chinois en médecine familiale (Carver et Simmons, 2017).

⁸² Un des objectifs de la formation générale en éducation physique au collégial est « la valorisation, par les connaissances acquises et la pratique de l'activité physique, de la confiance en soi, de la maîtrise de soi, du respect et de la compréhension de l'autre, ainsi que de l'esprit de coopération » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a, p. 8).

athlètes à opter pour l'enseignement à distance, notamment pour un des cours de philosophie⁸³. Or, en plus des cours d'éducation physique, les autres cours de la formation générale commune (philosophie, français et anglais) comportent pourtant, eux aussi, des objectifs moins compatibles avec l'enseignement à distance. L'enseignement en présentiel comporte des atouts indéniables dans un contexte où le débat, la confrontation des points de vue et la conversation sont essentiels.

Par ailleurs, selon le REFAD, le choix d'offrir un enseignement à distance devrait non seulement tenir compte des compétences à développer ou du niveau de faisabilité en mode virtuel selon le type d'équipements requis et de technologies disponibles, mais aussi des caractéristiques des étudiantes et étudiants, comme leur autonomie et leurs connaissances technologiques (R. Grégoire, 2017, p. 109).

Nous pourrions ajouter que les connaissances professionnelles de la population étudiante à qui le cours est offert doivent aussi être prises en compte, comme c'est le cas dans les deux programmes d'étude indiqués plus haut. Par ailleurs, rappelons que le mode hybride est utilisé dans ces deux formations, combinant une partie du cours à distance, que ce soit de façon asynchrone ou synchrone, avec d'autres parties du cours en présentiel où le déplacement est fait par le personnel enseignant ou par les personnes qui suivent le cours. Même si, à notre avis, l'enseignement en présentiel demeure la forme à privilégier, surtout pour les apprentissages à caractère affectif, empathique ou pratique, le mode hybride constitue un pis-aller lorsque l'enseignement entièrement en présentiel n'est pas possible et permet de réduire, quelque peu, certains désavantages de l'enseignement à distance, en particulier l'isolement et le manque d'interactions.

7.3.4 Les formules pédagogiques à privilégier

Lors de la Conférence mondiale sur l'apprentissage en ligne qui a eu lieu en octobre 2017 à Toronto, de nombreux ateliers portaient sur les méthodes pédagogiques à privilégier en enseignement à distance. On y soulignait qu'il faut faire une plus grande place à l'aspect « émotif et social » de l'apprentissage en améliorant l'encadrement, en fournissant des rétroactions personnalisées, en favorisant l'interaction entre étudiantes et étudiants, comme si les adeptes de l'enseignement à distance cherchaient « à récupérer ce qui fait la force des cours en présentiel! » (Comité école et société - FNEEQ (CSN), 2017b).

⁸³ Par le biais de l'Alliance Sport-Études, on offre la possibilité aux jeunes athlètes étudiant au collégial de remplacer leur troisième cours de philosophie, soit le cours « Éthique et politique », par un cours à distance intitulé « Éthique et Dopage ». Or il s'agit ici d'un détournement des visées de la formation générale commune, et ce, par surcroît, sans consultation des enseignantes et enseignants de philosophie. (Alliance Sport-Études, s.d., FAQ, question #10).

Tel que nous le soulignons précédemment, il est important de favoriser l'interaction et les échanges spontanés. En enseignement à distance, il serait possible d'y arriver par la constitution de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants (Lafleur, 2017, p. 26). La stabilité du groupe au fil de la formation, les possibilités de rencontres en présentiel (mode hybride, séminaires, activités en dehors des cours), les occasions d'échanger et de collaborer (travail en équipe, forums, parties du cours en mode synchrone) sont aussi d'autres éléments soulignés lors de la table d'échange *Apprendre à distance* et qui sont particulièrement appréciés par les étudiantes et étudiants puisqu'ils permettent de réduire l'isolement et facilitent les interactions (FADIO, 2018b).

Dans la même table d'échange, les participantes et participants ont aussi fourni quelques conseils afin de réduire les risques de déconcentration et de procrastination, plus fréquents dans une formule à distance : bloquer des plages horaires, utiliser une pièce aménagée pour ses études, s'isoler du reste de la maison, se mettre en mode études (FADIO, 2018b, p. 10). D'autres auteurs suggèrent également d'adopter des activités pédagogiques qui suscitent la participation, qui favorisent un traitement approfondi des connaissances, qui facilitent l'attention et la concentration, qui permettent d'apprendre à son rythme et de revoir le cours au besoin⁸⁴ ou qui offrent une structure aidant à organiser son étude (Chovino, 2018, p. 88; Dallaire et al., 2017, p. 88; Normand, 2017, p. 5). Les étudiantes et étudiants semblent avoir particulièrement besoin d'encadrement et d'aide lorsqu'elles et ils entament un cours à distance. C'est pourquoi, lors des premiers cours, il peut être important de mettre en place certaines règles sur la façon de fonctionner dans le cours (organisation du travail, remise des travaux, manière de communiquer, conseils entre autres sur la netiquette (R. Grégoire, 2017, p. 83-84).

7.3.5 L'importance fondamentale de l'encadrement

Ces différents conseils rejoignent un élément important dont on doit tenir compte dans l'enseignement à distance : privilégier la qualité de l'encadrement fourni aux étudiantes et étudiants afin de favoriser la réussite et la persévérance. Selon Lafleur (2017, p. 29), le soutien aux étudiantes et étudiants est une des conditions d'efficacité de l'enseignement à distance. Dans son portrait des limites et des défis de ce mode d'enseignement, Loisier (2013, p. 47) parle aussi de l'importance du soutien et de l'encadrement : « ...un encadrement et un soutien sont nécessaires, et sont même déterminants dans le taux de rétention et de succès de l'élève inscrit en FAD ».

⁸⁴ L'enregistrement du cours en mode synchrone est un élément faisant partie des bonnes pratiques pour la formation à distance selon le REFAD (Dallaire, Gravelle et Beaudoin, 2017, p. 91) et qui est particulièrement apprécié par les participantes et participants de la table d'échanges *Apprendre à distance* (FADIO, 2018b, p. 8).

Il suggère d'ailleurs de « mettre en place un encadrement personnalisé et accessible » (Loisier, 2013, p. 49).

La qualité et la disponibilité du soutien sont essentielles et doivent intégrer un soutien technologique, technique et pédagogique qui soit rapide, continu et efficient (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 23 et 117; Dallaire et al., 2017, p. 89; Loisier, 2013, p. 47; Simard, 2018, p. 188). Ainsi, en 2015, le CSÉ recommandait « aux administrateurs des universités québécoises de veiller à ce que les étudiants en formation à distance accèdent aisément au soutien technologique nécessaire pour suivre des activités de formation à distance, bénéficient d'un soutien pédagogique adapté [et] soient informés des différents services qui leur sont offerts à distance (en matière, par exemple, d'aide psychologique). » (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 117). Il est primordial d'utiliser tous les moyens possibles en enseignement à distance afin de faciliter le lien pédagogique avec le personnel enseignant ou le personnel d'encadrement et de reconnaître l'apport que procure un tutorat personnalisé et individualisé : « L'essentiel de la persévérance repose sur le tuteur et sa capacité à détecter les caractéristiques et les difficultés de tout ordre (plans cognitif, motivationnel, etc.) de l'étudiant » (Loisier, 2013, p. 47). L'enquête de Dussarps (2015) sur l'abandon dans l'enseignement à distance a aussi confirmé que la disponibilité du personnel enseignant ou d'encadrement et le soutien prodigué s'avèrent particulièrement importants pour la persévérance. Daigneault (2018) suggère au personnel d'encadrement d'utiliser des stratégies motivationnelles afin d'aider les étudiantes et étudiants à persévérer dans leurs cours à distance, par exemple les amener à identifier leurs objets personnels en lien avec le cours, donner des exemples concrets des concepts importants du cours, fournir des rétroactions et des renforcements positifs, et surtout, donner la possibilité d'être en communication dès que le besoin se présente. Le « besoin » pouvant se présenter à tout moment, il nous semble toutefois préférable de fixer des limites raisonnables et claires à la disponibilité que peut fournir le personnel enseignant et d'encadrement afin d'éviter les abus⁸⁵ et que le soutien nécessaire à l'étudiante et l'étudiant soit reconnu correctement dans la tâche.

7.3.6 Le défi de l'évaluation des apprentissages

Parmi les choix pédagogiques à considérer en enseignement à distance, les modalités d'évaluation des apprentissages constituent encore un défi de taille. Il faut s'assurer

⁸⁵ Lors de la table d'échanges « En quoi la formation à distance a changé mon rôle d'enseignant » du FADIO (2019), une enseignante indiquait répondre rapidement et en tout temps à ses élèves en formation générale des adultes au secondaire, ce qui aidait grandement à leur motivation. Toutefois, une bonne partie de cet encadrement est fait bénévolement puisque cela lui demande deux fois plus de temps que ce qui est prévu (et payé) par la Commission scolaire qui l'engage.

que les risques de plagiat sont réduits et que l'équité est garantie. En 2011, Lucie Audet s'est penchée sur les pratiques et défis de l'évaluation en ligne et a décrit diverses formes d'évaluation en ligne qui constitueraient, selon elle, une réponse aux préoccupations légitimes sur la validité de l'évaluation à distance : examen en présentiel, captation visuelle en temps réel lors d'un examen, simulation filmée, cyberportfolio, blogues, évaluation de la contribution individuelle dans les forums, les wikis ou autre type de travail collaboratif (Audet, 2011). Cinq ans plus tard, une recherche visant à relever les pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire, Isabelle Nizet et ses collègues (2016) ont identifié certains défis auxquels est encore confronté l'enseignement à distance. Par exemple, il faut mettre en place des conditions qui empêcheront l'usurpation d'identité, la divulgation du contenu de l'évaluation, la consultation de sources d'information ou qui rendront ces éléments moins problématiques. De plus, il faut garantir l'équité que ce soit en termes de temps alloué pour l'évaluation, l'équivalence des formes d'évaluation ou la fiabilité des outils technologiques. Cela n'est pas simple. Loisier (2013, p. 82) considère d'ailleurs que l'évaluation des apprentissages « reste le talon d'Achille de la FAD » et « que les modes d'évaluation à distance constituent un défi pédagogique à considérer ». Ces différentes préoccupations concernant l'évaluation à distance devraient justifier un recours restreint à l'enseignement à distance.

L'objectif annoncé du *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* de « Développer des outils d'évaluation ministérielle en format numérique (mesure #13) pour l'ensemble des épreuves uniformes du « primaire, du secondaire, de la formation professionnelle et de la formation aux adultes ainsi que [...] de la formation collégiale » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 40) (permettant l'utilisation d'outils de référence numérique pour tous les élèves) avec appel d'offres en vue du choix d'un fournisseur de services en 2018-2019 paraît prématuré. Avec cette mesure, le gouvernement semble également peu conscient des dérives potentielles ci-haut mentionnées, encore plus importantes dans un contexte d'évaluation concernant l'ensemble de la population étudiante.

En définitive, l'enseignement à distance, dans certaines circonstances, pour certaines personnes et dans certaines conditions, représente effectivement une voie alternative intéressante permettant d'élargir l'accès à l'éducation. Toutefois, l'offre de cours à distance devrait être faite d'une façon harmonieuse et respectueuse du personnel enseignant et d'encadrement ainsi que de la population étudiante. C'est son développement tous azimuts qui pose problème et le fait qu'elle soit parfois la seule option. Il faut revenir à la finalité principale de l'enseignement à distance, soit l'accessibilité d'une éducation pour les personnes qui ne pourraient y avoir accès autrement. L'enseignement à distance devrait être maintenu en marge du système éducatif et en complémentarité des autres offres de formation et ne pas être imposé.

Par ailleurs, certains principes devraient guider son développement et encadrer les conditions dans lesquelles l'enseignement à distance devrait être offert afin de favoriser la qualité et la pertinence d'un tel type de formation.

8 Conclusion et propositions

En définitive, la pression démesurée à la massification de l'enseignement à distance et à l'envahissement du numérique en éducation relèvent d'un projet idéologique utilitariste global qui nuit à la qualité de l'enseignement à distance ainsi que des conditions de travail des enseignantes et des enseignants tout comme des conditions d'apprentissage des étudiantes et étudiants. Soutenue par le discours de l'adaptation et par divers mythes (mythes de l'accessibilité, de l'étudiant autonome, du professeur « accompagnateur », de la « bonne gouvernance » et de la rentabilité), cette imposition de l'enseignement à distance selon un mode de gestion de type « gouvernance » (imposition du haut vers le bas, peu à l'écoute du corps enseignant, pourtant maîtres d'œuvre de l'enseignement) vise une transformation des finalités de l'éducation, au service d'impératifs économiques plutôt que de l'émancipation à la fois des individus et de la société.

D'ailleurs, selon la philosophe Martha Nussbaum, à cause de cette vision économiciste, l'éducation traverse actuellement une grave crise aux conséquences redoutables, crise d'autant plus grave qu'elle passe inaperçue, bien camouflée dans ce discours de l'adaptation : « Avides de profit national, les États et leurs systèmes éducatifs bradent avec insouciance des atouts indispensables à la survie des démocraties. Si la tendance se prolonge, les États du monde entier produiront bientôt des générations de machines efficaces, mais non des citoyens complets capables de penser par eux-mêmes, de critiquer la tradition et de comprendre ce que signifient les souffrances et les succès d'autrui. » (Nussbaum, 2011, p. 9) Cette vision qui, au passage, détourne l'enseignement à distance de ses finalités premières, menace très sérieusement l'équilibre pourtant si fructueux du nouvel humanisme qui habite notre système d'éducation depuis les années 1960. Déjà, il y a de cela quinze ans, Paul Inchauspé soulignait cette menace, aujourd'hui encore plus présente :

Depuis 40 ans, les débats [en éducation], les correctifs et les réformes tend[aient] à trouver une solution à un jeu de pendules de tendances antagonistes : spécialisation ou formation générale? approche utilitaire centrée sur l'emploi ou préoccupation humaniste centrée sur la formation de citoyens actifs et responsables? individualisation des programmes au moyen du libre choix laissé aux étudiants ou détermination d'un curriculum commun à tous? souci du monde contemporain et de ses exigences ou recherche d'un contact avec la tradition classique? Mais quand on regarde d'un peu haut ces luttes de contrepoids, on constate que les tendances relatives à la spécialisation, à l'utilitaire, au libre choix, aux préoccupations présentes tendent à l'emporter sur les tendances inverses. Et ces tendances

inverses ne peuvent se maintenir qu'en résistant. » (Inchauspé, 2004, p. 77 ou 12 de la version en ligne).

Devant la fragilisation de cet équilibre, il nous apparaît plus responsable de renverser cette vision utilitariste de l'éducation, basée sur une « autonomie-adaptation-soumission » au service de la croissance économique, pour miser sur une « autonomie émancipatrice humaniste ». C'est ainsi que l'enseignement à distance peut prendre sa pleine valeur, lorsqu'il répond à de réels besoins d'accessibilité et qu'il est envisagé et financé de façon à assurer, aux étudiantes et étudiants, des conditions d'apprentissage de qualité et aux enseignantes et enseignants, des conditions de travail décentes, dans le respect de leur autonomie professionnelle. Les recommandations ci-dessous sont formulées en ce sens. Nous réitérons également la priorité de l'enseignement en présentiel, dont le nouvel humanisme reconnaît la valeur, valeur d'autant plus importante dans une société de plus en plus individualiste qui compromet la capacité, dans un monde atomisé, à recréer du collectif, du sens partagé. C'est dans cette optique qu'il importe de penser l'École en tant que bien public et de penser également tous ses enjeux, dont celui de l'enseignement à distance.

RECOMMANDATIONS :

Proposition 1

Que la FNEEQ travaille à encadrer et à baliser le développement de l'enseignement à distance, sur la base des principes et des critères des propositions suivantes.

Proposition 2

Que l'enseignement en présentiel soit privilégié et maintenu en tout temps et que l'enseignement à distance soit offert en complément et non en remplacement de celui-ci afin qu'il demeure un choix à la fois pour les étudiant-es et pour les enseignant-es.

Proposition 3

Que la qualité et la richesse des interactions ainsi que le développement de compétences relationnelles et communicationnelles soient garantis autant dans les cours à distance que dans ceux en présentiel.

Que l'enseignement à distance permette le développement des personnes sur les plans humain, citoyen et professionnel et qu'il leur permette de développer leur autonomie et leur esprit critique.

Proposition 4

Que l'enseignement à distance soit offert dans des situations de réel problème d'accessibilité (contraintes physiques, familiales, professionnelles ou géographiques) et non dans une perspective de concurrence ou dans un but d'économies, aux dépens du personnel enseignant et d'encadrement.

Proposition 5

Qu'un financement adéquat de l'enseignement en présentiel, notamment en région, soit priorisé ;

Que l'enseignement à distance, une fois justifié et approuvé de manière collégiale, reçoive un financement étatique adéquat permettant notamment :

- d'offrir des conditions se rapprochant le plus possible de celles de l'enseignement en présentiel ;
- d'offrir une formation adéquate aux enseignant.es ;
- d'offrir un support pédagogique adéquat ;
- de fournir du matériel informatique fiable, performant et facile à utiliser ;
- d'offrir un support technique en tout temps ;
- d'encadrer les étudiant.es convenablement, notamment par un nombre maximal acceptable d'inscriptions étudiantes.

Que soient clarifiés les budgets associés à l'enseignement à distance et que leur utilisation n'ait pas pour effet d'augmenter la précarité des emplois.

Proposition 6

Que l'enseignement à distance se fasse dans un cadre de travail décent :

- préservation de l'unité de la tâche enseignante (pour contrer, ainsi, la fragmentation-taylorisation de celle-ci) ;
- respect de l'autonomie professionnelle des enseignant.es, notamment quant au contrôle du contenu du cours et de sa mise à jour ;
- respect du droit d'auteur des enseignant.es, notamment quant au contenu des cours, au matériel pédagogique et aux captations vidéos produits par ceux-ci ou celles-ci, entre autres pour empêcher le transfert du cours à d'autres personnes, sans autorisation ou sans entente ;
- reconnaissance du temps de travail supplémentaire induit par l'enseignement à distance ;

- rémunération ou reconnaissance dans le temps de travail de la formation et de la mise à jour des compétences.

Proposition 7

Que le développement et la gestion de l'offre de cours de l'enseignement à distance soient coordonnés nationalement et de manière décisionnelle selon des modalités prévoyant une large participation, idéalement paritaire, pour les enseignantes et enseignants ;

Que cette coordination assure le maintien d'une diversité dans l'offre de cours et de programmes ;

Que cette visée tienne compte des particularités propres à chaque niveau d'enseignement et avec une préoccupation particulière pour les régions.

Proposition 8

Que les instances concernées soient consultées avant toute mise en œuvre de cours en ligne.

Proposition 9

Que soit exclue toute forme de sous-traitance des tâches liées à l'enseignement à distance.

Proposition 10

Que la FNEEQ se documente sur ce qui se fait ici et ailleurs en lien avec le développement du eCampus et qu'elle revendique une participation active aux discussions et décisions visant la création et l'implantation du eCampus québécois afin d'y défendre ses positions.

BIBLIOGRAPHIE

- Alarie, M.-H. mars 2012. (2012, 1 mars). Cégep@distance - Étudier 24 heures sur 24, 7 jours sur 7 ! *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/economie/343941/cegep-distance-etudier-24-heures-sur-24-7-jours-sur-7>
- Allen, I. E. et Seaman, J. (2014). *Grade Change: Tracking Online Education in the United States*. Oakland (California) : Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. Repéré à <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>
- Allen, I. E. et Seaman, J. (2015). *Grade Level: Tracking Online Education in the United States*. Oakland (California) : Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. Repéré à <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradelevel.pdf>
- Alliance Sport-Études. (s.d.). FAQ. *Alliance Sport-Études*. Repéré à <https://alliancesportetudes.ca/etudiants-athletes/faq/>
- Andersen, I. G. et Andersen, S. C. (2017). Student-centered instruction and academic achievement : linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 533-550. Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2015.1093409>
- Assemblée nationale du Québec. (2009). *Projet de loi n° 38 : Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire et la Loi sur l'Université du Québec en matière de gouvernance*. Repéré à <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-38-39-1.html>
- Audet, L. (2011). Regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone. *Distances et savoirs*, 9(3), 313-330. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-3-page-313.htm>
- Audet, L. (2012). *Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone : profil, bilan et perspectives*. Montréal : REFAD. Repéré à http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/158154.pdf
- Baillargeon, N. (2005). Les bonnes vieilles méthodes peuvent être progressistes. *À Babord! Revue sociale et politique*, (9). Repéré à <https://www.ababord.org/Les-bonnes-vieilles-methodes>

- Baillargeon, N. (2013). *Légendes pédagogiques : l'auto-défense intellectuelle en éducation*. Montréal : Les Éditions Poètes de brousse.
- Baillargeon, N. (2019, 16 février). ID : un nouveau bilan à méditer. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/548002/id-un-nouveau-bilan-a-mediter>
- Basque, J. (2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique*. Texte rédigé pour le cours en ligne TED6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives. TÉLUQ. Repéré à https://ted6313v2.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2014/04/19_TED6313_Texte_Intro_IP.pdf
- Bates, A. W. (Tony). (2005). *Technology, e-learning and distance education* (2e éd.). Londres : Routledge.
- Bates, A. W. (Tony). (2016). *L'enseignement à l'ère numérique. Des balises pour l'enseignement et l'apprentissage*. Vancouver BC : Tony Bates Associates Ltd. Repéré à http://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/tony_bates-teaching_in_a_digital_age-fre.pdf
- Bégin-Caouette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G., Noumi, C. et X Li, S. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Canadian Journal of Higher Education*, 48(3), 1-22. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/cjhe/2018-v48-n3-cjhe04388/1057126ar.pdf>
- Bellerose, P. (2019, 20 février). Des « sorties éducatives » dans des magasins Apple. *Le Journal de Québec*. Repéré à <https://www.journaldequebec.com/2019/02/20/des-sorties-educatives-dans-des-magasins-apple>
- Bergeron, J. (2017). *La démocratie des crédules*. documentaire, Alpha-Zoulou Films. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/tele/1001-VIES/site/episodes/412089/democratie-credulites-paradoxe-internet>
- Bissonnette, S. et Boyer, C. (2018). Les organismes scolaires ne devraient pas répondre aux douces sirènes des compétences du 21^e siècle. *Formation et profession*, 26(3), 131-133. Repéré à <http://formation-profession.org/pages/article/26/21/a154>

- Blais, M. (2014). Accessibilité ou rentabilité? La nécessité d'une politique claire. SCCUQ @ctualités, (21), 3-4. Repéré à <https://sccuq.org/wp-content/uploads/2014/03/SCCUQactualites21FS1.pdf>
- Bolduc, M.-K. et Rivet, M. (2017). *Le développement de la formation hybride et à distance à l'UQAM. État de la situation*. UQAM. Repéré à <https://wiki.uqam.ca/download/attachments/39162252/Etat%20de%20la%20situation%20FAD-UQAM.pdf?version=1&modificationDate=1525382187376&api=v2>
- Bouchard, R. et Garon, C. (1992). *L'extraordinaire expérience de TÉVEC*. Association générale des étudiants et des étudiantes de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal (AGEEFEP). Repéré à <http://www.ageefep.qc.ca/docs/tevec/articleTEVEC.docx>
- Briand, M. (2015, juin). ITYPa, un premier MOOC francophone et connectiviste. *Innovation Pédagogique*. Repéré à <https://www.innovation-pedagogique.fr/article124.html>
- Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*. Paris : PUF.
- Carrier, S. (2016). *La formation à distance au secondaire. Portrait 2014-2015*. Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD). Repéré à http://www.sofad.qc.ca/media/inscriptions_fd_14-15.pdf
- Carver et Simmons, R. (2017). *McGill Family Medicine Blended Education Programs*. Repéré à https://www.dropbox.com/s/jsl9hly8me7e4kl/McGill_Family_Medicine_Blended_Education.pdf?dl=0
- CEFRIQ. (2016). Compétences numériques des adultes québécois. *NETendance*, 7(2), 17. Repéré à https://cefrio.qc.ca/media/1213/netendances_2016-competences-numeriques-des-adultes-quebecois.pdf
- Cégep de Trois-Rivières. (2019, 12 février). Un 5 à 7 pour remercier les entreprises partenaires et les formateurs des services aux entreprises. *Cégep de Trois-Rivières*. Repéré à <https://www.cegeptr.qc.ca/remerciement-formation-continue/>
- César, J. (2016). *De la gouvernance des universités : tensions entre la collégialité et le nouveau modèle entrepreneurial, partenariat public privé ou innovation éducative ?* (Université Paris-Est). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01477546/document>

- Chovino, L. (2018). *Guide sur la personnalisation des apprentissages en formation à distance pancanadienne francophone*. REFAD. Repéré à http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/58893.pdf
- CLIFAD. (2007). *Soixante ans de formation à distance au Québec. Document en soutien à la participation au Forum québécois de la formation à distance*. Repéré à <http://clifad.qc.ca/upload/files/60-ans-fad.pdf>
- CLIFAD. (2010). Définition de la formation à distance. *Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD)*. Repéré à <http://clifad.qc.ca/definition-de-la-formation-a-distance.html>
- Comité école et société - FNEEQ (CSN). (2000, 6 décembre). *De la décentralisation à l'obligation de résultats*. Communication présentée au Conseil fédéral de la FNEEQ. Repéré à https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/00-12_Dxcentralisation_x_obligation_de_rxsultats.pdf
- Comité école et société - FNEEQ (CSN). (2010). *Formation à distance, un premier regard. Quelques portraits, quelques enjeux*. FNEEQ (CSN). Repéré à <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2010-06-01-Formation-distance-FINAL.pdf>
- Comité école et société - FNEEQ (CSN). (2015). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Enjeux et défis pour le Québec*. FNEEQ (CSN). Repéré à <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2015-08-24-Internationalisation.pdf>
- Comité école et société - FNEEQ (CSN). (2016, 31 mars). *Chronique 70 – L'adéquation formation-emploi – Nouveau cheval de Troie*. FNEEQ (CSN). Repéré à <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/48099/>
- Comité école et société - FNEEQ (CSN). (2017a, 29 septembre). *Chronique 79 – Une rentrée scolaire aux allures de camouflage préélectoral*. FNEEQ (CSN). Repéré à <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-79-une-rentree-scolaire-aux-allures-de-camouflage-preelectoral/>
- Comité école et société - FNEEQ (CSN). (2017b, 10 novembre). *Chronique 80 – Conférence mondiale sur l'apprentissage en ligne*. FNEEQ (CSN). Repéré à <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/63764/>
- Comité école et société - FNEEQ (CSN). (2018a). *La formation des maîtres au Québec. Enjeux et débats*. FNEEQ (CSN). Repéré à <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2018-12-12-Formation-des-ma%C3%Aetres.pdf>

- Comité école et société - FNEEQ (CSN). (2018b). *Spécial ÉGES*. FNEEQ (CSN). Repéré à http://eges.quebec/wp-content/uploads/2018/03/Printemps-2018-Publication-special-EGES_FNEEQv2.pdf
- Comité école et société - FNEEQ (CSN). (2018c, 1 mai). *Chronique 83 – eCampus et conflit à la TÉLUQ*. FNEEQ (CSN). Repéré à <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-83-ecampus-et-conflit-a-la-teluq1/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486.pdf>
- Corneau, M. (2019, 19 mars). Cégep : des cours d'éducation physique sur Internet critiqués. *Radio-Canada.ca*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1159066/cours-education-physique-internet-sport>
- Cowen, Tyler. (2013). *Average is over : powering America beyond the age of the great stagnation*. New York : Dutton.
- Dacheux, É. (2018, 28 mars). Débat : L'idéologie numérique contre le sens critique. *The Conversation*. Repéré à <http://theconversation.com/debat-lideologie-numerique-contre-le-sens-critique-94005>
- Daigneault, M. (2018). *Quelles sont les stratégies motivationnelles disponibles et efficaces qui peuvent être mises en œuvre en formation à distance?* Communication présentée au Présent et futur de l'enseignement et de l'apprentissage numérique, Québec : Communauté pour l'Innovation et la Recherche sur les Technologies dans l'enseignement/Apprentissage (CIRTA). Repéré à https://cirta2018.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2019/03/6_Daigneault_Myriam.pdf
- Dallaire, F., Gravelle, F. et Beaudoin, J.-F. (2017). *Rendre accessible la formation à distance aux personnes en processus d'alphabétisation et francisation ou en situation d'handicap*. REFAD. Repéré à <http://www.refad.ca/documents/Guide%20Inclusion%20scolaire%20en%20FAD.pdf>

- Daniel, J. S. et Smith, W. A. S. (1979). Opening Open Universities : The Canadian Experience. *Canadian Journal of Higher Education*, 9(2), 63-74. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/182792>
- de La Boétie, É. (1976). *Le Discours de la servitude volontaire*. Paris : Payot.
- Déplanche, N., Chabot, J.-P. et Maltais, M. (2016). *Le financement du réseau collégial québécois: un bref état des lieux*. Institut de recherche en économie contemporaine (IRÉC). Repéré à <https://irec.quebec/ressources/publications/le-financement-du-reseau-collegial-quebecois.pdf>
- Dion-Viens, D. (2018, 16 février). Des étudiants forcés de suivre des cours en ligne à l'Université Laval. *Le Journal de Québec*. Repéré à <https://www.journaldequebec.com/2018/02/16/forces-de-suivre-des-cours-en-ligne>
- Dreyfus, H. L. (2008). *On the Internet (Thinking in Action)* (2^e éd.). New York : Routledge. Repéré à <https://cryptome.org/2013/01/aaron-swartz/On-the-Internet.pdf>
- Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. Analyse socioaffective et motivationnelle. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(10). Repéré à <http://journals.openedition.org/dms/1039>
- Dutrisac, R. (2018, 29 novembre). Discours inaugural: d'audace et d'amalgame. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/opinion/editoriaux/542454/discours-inaugural-d-audace-et-d-amalgame>
- Duval, A. (2019, 17 février). De futurs enseignants déplorent que leur stage soit supervisé par vidéo. *Radio-Canada.ca*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1153089/stage-enseignement-universite-laval-etudiants-denoncent-supervision-video>
- ÉGES. (2017, 2018). Les États généraux de l'enseignement supérieur. ÉGES. Repéré à <http://eges.quebec/>
- ÉGES. (2018, 7 juin). Chantier du eCampus Québec. Une "coconstruction" qui exclut les membres des communautés collégiale et universitaire. *EGES*. Repéré à <http://eges.quebec/chantier-ecampus-quebec/>

- European Students' Union (ESU) (Belgium), European University Association (EUA) (Belgium), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) (Belgium) et European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (Belgium). (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium : European Students' Union. Repéré à https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- FADIO. (2018a, 22 février). *Table d'échanges : Les défis de la FAD*. Notes de la rencontre. Repéré à <http://www.fadio.net/wp-content/uploads/2018/02/Table-dechanges--Les-defis-de-la-FAD.pdf>
- FADIO. (2018b, 23 février). *Table d'échanges : Apprendre à distance*. Notes de la rencontre. Repéré à <http://www.fadio.net/wp-content/uploads/2018/02/Table-dechanges--Apprendre-a-distance.pdf>
- FADIO. (2019). *Table d'échanges : « En quoi la formation à distance a changé mon rôle d'enseignant »*. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=QyT71Lom034&feature=youtu.be>
- Fauteux, S. (2014). Université de Montréal. Un intérêt pour la formation à distance, mais des conditions à négocier. *SCCUQ @actualités*, (21), 17-18. Repéré à <https://sccuq.org/wp-content/uploads/2014/03/SCCUQactualites21FS1.pdf>
- Fédération des cégeps. (2016). *Stratégie numérique en éducation et en enseignement supérieur. Le réseau collégial, une vision à l'ère du numérique. Mémoire de la Fédération des cégeps présenté au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2017/01/Memoire_Strategie_numerique_dec2016.pdf
- Fédération des cégeps. (2018, 30 mai). Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur. Un plan d'action et des investissements qui aideront les cégeps à poursuivre le virage numérique. *Communiqués*. Repéré à <http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiques/2018/05/un-plan-daction-et-des-investissements-qui-aideront-les-cegeps-a-poursuivre-le-virage-numerique/>
- FNEEQ (CSN). (2009, août). *Pour une meilleure collégialité dans la gouvernance en enseignement supérieur. Mémoire de la FNEEQ (CSN) sur les projets de loi 38 et 44 portant sur la gouvernance des cégeps et des universités*. Repéré à https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/2009-08-13_FNEEQ_xCSNx_mxmoire_gouvernance.pdf

- FNEEQ (CSN). (2011). *Avis de la FNEEQ sur l'assurance qualité. Document déposé au Conseil supérieur de l'éducation*. Repéré à <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Final-Conseil-Sup-Education-2011-12-15.pdf>
- FNEEQ (CSN). (2018, 17 mai). *Les conditions d'exercice de la profession enseignante au secondaire. Notes pour la rencontre avec le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des travaux de la Commission de l'enseignement secondaire*. Repéré à https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/FNEEQ-CSN_2018_Conditions-exercice-profession-enseignante-au-secondaire_-_M%C3%A9moire-CSE.pdf
- FNEEQ (CSN). (2019, 22 février). Rencontre des membres du regroupement privé FNEEQ (CSN) par le comité école et société. Montréal.
- Gagnon, L. (2018, 15 mai). Le nouveau pédagogique à l'ère du numérique. SOFAD. *Apprendre et réussir*. Blogue. Repéré 5 avril 2019, à https://sofad.qc.ca/index.php?fc=module&module=smartblog&slug=renouve-au-pedagogique-ere-num%C3%A9rique&controller=details&id_lang=5
- Gerbet, T. (2018, 22 août). Privatisation à l'université : les autorités québécoises enquêtent sur une entente secrète. *Radio-Canada.ca*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1118234/teluq-matci-universite-quebec-helene-david-privatisation-sous-traitance>
- Gerbet, T. (2019a, 30 janvier). Pesticides : un lanceur d'alerte congédié par le gouvernement du Québec. *Radio-Canada.ca*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1149614/pesticides-recherche-lanceur-alerte-agronome-congedie-gouvernement-quebec>
- Gerbet, T. (2019b, 11 avril). Québec a « tableté » des solutions pour réduire l'impact des pesticides. *Radio-Canada.ca*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1160073/quebec-propositions-pesticides-irda-mapaq-document-ministere-sante-environnement-commission-parlementaire>
- Goldberg, M. W., Salari, S. et Swoboda, P. (1996). World Wide Web — Course tool : An environment for building WWW-based courses. *Proceedings of the Fifth International World Wide Web Conference 6-10 May 1996*, 28(7), 1219-1231. Repéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0169755296000219>
- Gordon, J. et Lin, Z. (2009). E-Learning Industry. Dans P. L. Rogers, G. A. Berg, J. V. Boettcher, C. Howard, L. Justice et K. D. Schenk (dir.), *Encyclopedia of*

- Distance Learning* (p. 847-854). Hershey : Information Science Reference.
Repéré à <http://www.credoreference.com/book/igidl>
- Goulet, M.-C. (2018, 25 novembre). Les menaces technicistes de l'intelligence artificielle. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/le-devoir-de-philo-histoire/513927/les-menaces-technicistes-de-l-intelligence-artificielle>
- Gouvernement du Canada. (2018). *Loi sur le droit d'auteur* L.R.C. (1985), ch. C-42.
Repéré à <https://lois.justice.gc.ca/fra/lois/C-42/TexteCompleet.html>
- Gouvernement du Québec. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec (Québec) : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf
- Grégoire, I. (2019, 9 janvier). Cégeps sur mesure. *L'actualité*. Repéré à <https://lactualite.com/societe/2019/01/09/cegeps-sur-mesure/>
- Grégoire, R. (2017). *Panorama des pratiques en formation à distance au Canada francophone*. REFAD. Repéré à <http://www.refad.ca/documents/Panorama%20des%20pratiques%20en%20FAD%20au%20Canada%20francophone.pdf>
- Grenon, V. et Larose, F. (2017). Les études portant sur la formation à distance : Apport des méthodes mixtes. Dans G. Samson et F. Lafleur (dir.), *Formation à distance en enseignement supérieur: l'enjeu de la formation à l'enseignement*. (p. 33-44 de la version électronique). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemet, P. (2012). D'une université nouvelle à l'autre : la TÉLUQ et l'université bimodale. Dans Y. Gingras et L. Roy (dir.), *Les universités nouvelles : enjeux et perspectives* (p. 259-276). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guri-Rosenblit, S. (2005). 'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing. *Higher Education*, 49(4), 467-493. Repéré à <https://doi.org/10.1007/s10734-004-0040-0>
- Haughey, M. (2013). Enseignement à distance. Dans *L'encyclopédie canadienne*. Repéré à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/enseignement-a-distance>

- ICDE. (2017, octobre). *Conférence mondiale sur l'apprentissage en ligne : L'enseignement à l'ère numérique – Repenser l'enseignement et l'apprentissage*. Repéré à <http://onlinelearning2017.ca/fr/program/>
- Inchauspé, P. (2004). Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé par le rapport Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 66-80. Repéré à <https://docplayer.fr/30037992-Un-nouvel-humanisme-socle-du-nouveau-systeme-d-education-propose-par-le-rapport-parent-paul-inchauspe.html>
- Karsenti, T. (2018). *Le numérique dans nos écoles : usages, impacts et charge de travail* Montréal : CRIFPE. Repéré à http://www.karsenti.ca/numerique_charge_de_travail.pdf
- Keegan, Desmond. (2013). *Foundations of distance education* (3e éd.). Londres : Routledge. Repéré à <https://www.taylorfrancis.com/books/9781136180873>
- Kinnard, N. (2018, 14 novembre). Se préparer à l'impact de l'intelligence artificielle. *Journal Le Fil*. Repéré à <https://www.lefil.ulaval.ca/se-preparer-a-limpact-de-lintelligence-artificielle/>
- Krugman, P. (2010, 21 février). The Bankruptcy Boys. *The New York Times*. Repéré à <https://www.nytimes.com/2010/02/22/opinion/22krugman.html>
- Kutlu, N. (2018, 10 décembre). Tablette en classe : bonne ou mauvaise idée? *La Presse*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/societe/famille/201812/10/01-5207451-tablette-en-classe-bonne-ou-mauvaise-idee.php>
- Lafleur, F. (2017). Les conditions qui favorisent l'efficacité de la formation à distance : état de situation en enseignement supérieur. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance en enseignement supérieur: l'enjeu de la formation à l'enseignement*. (p. 24-32 de la version électronique). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lapan, J. (2007). *Le discours étudiant sur les transformations néolibérales de l'éducation : analyse de contenu du discours de l'ASSÉ, de la FEUQ et de la FECQ*. (Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://studentunion.ca/docs4/Le-discours-etudiant-sur-les-transformation-neolibrales-de-l-education-Julien-Lapan.pdf>

- Leblanc, J. (2014). Liberté académique et autonomie universitaire, Amorce d'une réflexion. *Carnet universitaire FNEEQ*, p. 11-13. Repéré à <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/Carnets-printemps-2014-2014-05-07-final.pdf>
- Légis Québec. (2019). *U-1 Loi sur l'Université du Québec*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showDoc/cs/U-1?digest=>
- Linteau, P.-A., Durocher, R. et Robert, J.-C. (1989). *Histoire du Québec contemporain. Tome 2. Le Québec depuis 1930* (2e éd.). Montréal : Boréal.
- L'intégrale du discours inaugural de François Legault. (2018, 28 novembre). *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/videos/542405/le-discours-inaugural-de-francois-legault-en-direct>
- Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. REFAD. Repéré à <http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2013/03/Limite-FAD-Mars-2013.pdf>
- Martel, É. (2019, 28 février). *Évolution de la formation à distance dans les universités et collèges canadiens*. Communication présentée au Atelier spécial du REFAD. Repéré à <http://ted-fad.teluq.ca/evolution-de-la-formation-a-distance-dans-les-universites-et-colleges-canadiens/>
- Martin, É. (2015, septembre). *Le projet « austéritaire ». La « révolution » néolibérale de l'État*. IRIS. Repéré à https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/Fourth_Revolution_WEB.pdf
- Martin, É. (2016). *L'université globalisée. Transformations institutionnelles et internationalisation de l'enseignement supérieur*. IRIS. Repéré à https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/L_universite_globalise_e_WEB.pdf
- Martin, F., Ahlgrim-Delzell, L. et Budhrani, K. (2017). Systematic Review of Two Decades (1995 to 2014) of Research on Synchronous Online Learning. *American Journal of Distance Education*, 31(1), 3-19. Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923647.2017.1264807?journalCode=hajd20>
- Micklethwait, J. et Wooldridge, A. (2014). *The Fourth Revolution: The Global Race to Reinvent the State*. New York : Penguin Press.

- Ministère de l'Éducation. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40383>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Composantes de la formation générale – Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Chantier eCampus / FAD Enseignement supérieur. Cahier du participant*. Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.chantier-ecampus.org/pluginfile.php/379/mod_resource/content/2/Cahier%20du%20participant.pdf
- Morneau-Sévigny, F. (2017). *Détresse psychologique chez les étudiants universitaires : un devis mixte incluant une méta- analyse*. (Université Laval, Québec). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27938/1/33579.pdf>
- Nault, R. (2018, 14 février). Les conséquences de l'influence accrue des lobbys informatiques en éducation. *HuffPost Québec*. Blogue. Repéré à https://quebec.huffingtonpost.ca/rene-nault/influence-lobbys-informatiques-education_a_23360350/
- Neill, C. (2014). Université du Québec à Trois-Rivières. Une lettre d'entente pour combattre l'arbitraire. *SCCUQ @ctualités*, (21), 27-28. Repéré à <https://sccuq.org/wp-content/uploads/2014/03/SCCUQactualites21FS1.pdf>
- Nipper, S. (1989). Third Generation Distance Learning and Computer Conferencing. Dans R. Mason et A. Kaye (dir.), *Mindweave : Communication, Computers and Distance Education* (p. 63-73). Oxford : Permagon.

- Nizet, I., Leroux, J. L., Deaudelin, C., Béland, S. et Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(32-2). Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/1073>
- Normand, L. (2017). L'apprentissage actif : une question de risques... calculés. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 5-12. Repéré à <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/normand-vol.31-1.pdf>
- Nussbaum, M. (2011). *Les Émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle?* Paris : Éditions Flammarion.
- Parr, M. (2016). *Portrait des inscriptions à des cours en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996*. CLIFAD. Repéré à http://clifad.qc.ca/upload/files/documentation/avis-etudes-memoires/portrait_inscriptions_fad.pdf
- Pelletier, S. (2014). TÉLUQ Une préoccupation pour la qualité de l'enseignement. *SCCUQ @actualités*, (21), 9-10. Repéré à <https://sccuq.org/wp-content/uploads/2014/03/SCCUQactualites21FS1.pdf>
- Peñafiel, R. (2018, 31 août). Suspension du DG de la TELUQ et démission du président du SPPTU. À *Babord!* *Revue sociale et politique*. Repéré à <https://www.ababord.org/Suspension-du-DG-de-la-TELUQ-et-demission-du-president-du-SPPTU#nh1>
- Perry, W. (1977). *The Open University : history and evaluation of dynamic innovation in higher education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Petit, K. (2019). Radio-Collège. *Radio-Collège*. Repéré à <http://www.disten.com/radiocollege/radiocollege.php>
- Porter, I. (2019, 5 février). Brancher les régions à Internet haute vitesse sera plus long et plus coûteux. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledavoir.com/politique/quebec/547085/internet-1-1-milliard-pour-brancher-tout-le-quebec>
- Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Journal of distance education / Revue de l'éducation à distance*, 17(2), 57-69. Repéré à <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/115>

- Rapp, L. (2014). *Les MOOCs : révolution ou désillusion ?* Toulouse : Institut de l'entreprise. Repéré à https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/4/1/25614_1-les-mooc-revolution-ou-desillusion-rapport-de-lucien-rapp-institut-de-l-entreprise-septembre-2014-original.pdf
- Ratel, J.-L. et Verreault-Julien, P. (2006). *Le financement des universités québécoises : histoire, enjeux et défis*. Québec : Confédération des associations d'étudiants et d'étudiantes de l'Université Laval (CADEUL). Repéré à http://www.cadeul.ulaval.ca/envoi/Le_financement_des_universites_au_Quebec-Histoire,_enjeux_et_defis.pdf
- Rhoads, R. A., Berdan, J. et Toven-Lindsey, B. (2013). The Open Courseware Movement in Higher Education: Unmasking Power and Raising Questions about the Movement's Democratic Potential. *Educational Theory*, 63(1), 87-110. Repéré à <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/edth.12011>
- Robitaille, A. (2014, octobre). La bible de Couillard? *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/opinion/editoriaux/420321/repenser-l-etat-du-quebec-la-bible-de-couillard>
- Sanschagrin, D. (2015). La « quatrième » révolution antidémocratique. *À bâbord! Revue sociale et politique*, (62). Repéré à <https://www.ababord.org/La-quatrieme-revolution>
- Séguin, M. (2018). L'enseignement supérieur sous-traité. *Relations*, (797), 9-10. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/88419ac>
- Shale, D. (1987). Innovation in International Higher Education : The Open Universities. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 2(1), 7-24. Repéré à <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/viewArticle/310/204>
- Simard, Y. (2018). *L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire: une méga-analyse*. (Université Laval, Québec). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/29629/1/34059.pdf>
- SOFAD. (2017). À propos de nous. SOFAD. *Apprendre et réussir*. Repéré à https://sofad.qc.ca/index.php?fc=module&module=advancedcms&controller=adcms&rewrite=a-propos&id_lang=5

- Stewart, A.-A. (2018, 24 mai). L'Université Laval améliore son programme de supervision des stages en enseignement à des fins pédagogiques. *Université Laval*. Repéré 15 avril 2019, à <https://www.ulaval.ca/notre-universite/salle-de-presse/communiqués-de-presse/details/article/luniversite-laval-ameliore-son-programme-de-supervision-des-stages-en-enseignement-a-des-fins-pedag.html>
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C. et Rasplika Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula : A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507. Repéré à <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Syndicat des tuteurs et tutrices de la télé-université. (2018, avril). *La lutte des tuteurs et tutrices contre les dérives de l'Université TÉLUQ*. Repéré à http://stttu.ca/wp-content/uploads/2018/04/R%C3%A9sum%C3%A9_Lutte_des_tuteurs_et_tutrices_Avril2018.pdf
- The Economist. (2014, 27 juin). The digital degree - The future of universities. *The Economist*. Repéré à <https://www.economist.com/briefing/2014/06/27/the-digital-degree>
- Thellen, S. (2000). *Nouvelles technologies éducatives : Idéologie d'un couplage inédit*. (Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://irec.quebec/repertoire/fiche/nouvelles-technologies-educatives-ideologie-dun-couplage-inedit>
- Thellen, S. (2003). L'École aux prises avec les idéologues de l'informatisation sociale. Dans P. Moëglin et G. Tremblay (dir.), *2001 Bogues, tome 3, Globalisme et pluralisme: TIC et éducation* (p. 251-265). Presses de l'Université Laval. Repéré à <https://www.pulaval.com/produit/2001-bogues-tome-3-globalisme-et-pluralisme-tic-et-education>
- Tremblay, F. (2014). Université Concordia. Des préoccupations et des principes à respecter. *SCCUQ @ctualités*, (21), 19. Repéré à <https://sccuq.org/wp-content/uploads/2014/03/SCCUQactualites21FS1.pdf>
- Tremblay, J. (2019, 18 janvier). La lecture va-t-elle survivre à l'ère du multitâche? *Radio-Canada.ca*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1147483/declin-lecture-multitache-ecrans-cerveau-limites>

- Université de Sherbrooke. (2011). *Faire la classe mais à l'envers : la « flipped classroom »*. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/novembre-2011/le-ssf-veille/faire-la-classe-mais-a-lenvers-la-flipped-classroom/>
- Université Laval. (2015, 23 mars). Classe virtuelle. *Enseigner à l'Université Laval*. Repéré à <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/classe-virtuelle>
- Venne, J.-F. (2018, 20 septembre). Le projet d'eCampus au Québec avance. *Affaires Universitaires*. Repéré à <https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/le-projet-decampus-au-quebec-avance/>
- Ward, S. C. (2014). *Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education*. New York : Routledge.
- Zemsky, R. et Massy, W. F. (1995). Expanding Perimeters, Melting Cores, and Sticky Functions : Toward an Understanding of Our Current Predicaments. *Change*, 27(6), 40-49. Repéré à <https://naspa.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091383.1995.10544675?journalCode=vchn20#.XK- 2aRCfIU>

ANNEXE 1 : RECOMMANDATIONS SUR L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE ADOPTÉES PAR LES INSTANCES DE LA FNEEQ EN 2017 ET 2018

Recommandation adoptée au conseil fédéral des 6, 7, et 8 décembre 2017

Considérant que le Ministère incite les établissements d'enseignement à développer des partenariats interétablissements et le téléenseignement;

Considérant que le développement accéléré des partenariats interétablissements et du téléenseignement soulèvent de nombreux enjeux et inquiétudes;

Considérant que les bouleversements majeurs qui en découlent touchent directement les conditions de travail des enseignantes et des enseignants et la qualité de leur enseignement;

Il est proposé :

1. De donner un mandat au comité école et société afin de documenter ces transformations de la pratique enseignante et que l'ensemble des données recueillies permette de dégager des principes, des balises et une stratégie d'action nationale face à ces transformations du monde de l'enseignement, que ceux-ci visent à maintenir le niveau des conditions de travail des enseignantes et des enseignants et la qualité de l'enseignement et faire de cet enjeu une question pour le Congrès de mai 2018;
2. D'inviter les regroupements à dégager les problèmes vécus par les syndicats sur ces enjeux;
3. D'inviter les fédérations syndicales concernées par ces enjeux à partager leur réflexion sur le sujet avec la FNEEQ.

Recommandation adoptée au bureau fédéral des 11 et 12 octobre 2018

Que la FNEEQ développe une position politique relative aux enjeux du partenariat interétablissements et du téléenseignement pour le conseil fédéral de décembre 2018.

Recommandation adoptée au conseil fédéral des 5, 6, et 7 décembre 2018

Considérant les mandats précédemment confiés à la FNEEQ de développer une position politique relative aux enjeux du partenariat interétablissements et du téléenseignement pour le conseil fédéral de décembre 2018;

Considérant que le comité école et société et des comités des regroupements cégep et université mènent actuellement des travaux sur le téléenseignement et la formation à distance;

Considérant la volonté politique des directions d'établissement et du Gouvernement d'accélérer le développement de ce mode d'enseignement;

PROPOSITION no 1

Il est proposé :

1. Que la FNEEQ demande au Ministère ainsi qu'aux associations d'employeurs de discuter de la vision et des objectifs de développement des partenariats interétablissements et du téléenseignement et de la formation à distance;
2. Que le conseil fédéral invite les syndicats à leur tour à discuter avec leur direction de la vision et des objectifs de développement des partenariats interétablissements et du téléenseignement et de la formation à distance;
3. Que la FNEEQ trace le portrait du développement actuel des partenariats interétablissements et du téléenseignement et de la formation à distance dans les trois regroupements notamment en ce qui a trait aux conditions de travail;
4. Que la FNEEQ trace le portrait du positionnement des fédérations étudiantes à l'égard des partenariats interétablissements, du téléenseignement et de la formation à distance.

PROPOSITION no 2

1. Que la FNEEQ :
 - a) défende l'accessibilité aux études dans toutes les régions du Québec;
 - b) défende l'autonomie professionnelle et la propriété intellectuelle de ses membres;
 - c) dénonce l'uniformisation de l'enseignement, les dérives marchandes, le fractionnement de la tâche et la sous-traitance;
 - d) veille à ce que les enseignantes et les enseignants soient au cœur des discussions et des débats;
 - e) défende les valeurs humanistes de l'éducation en présentiel;

2. Que le conseil fédéral invite ses syndicats et regroupements à inclure dans leurs demandes de négociations des clauses relatives aux partenariats interétablissements et au développement du téléenseignement et de la formation à distance, et à la sous-traitance de l'enseignement.

ANNEXE 2 : NOMBRE D'AEC ET DE DEC ANNONCÉS EN ENSEIGNEMENT À DISTANCE, PAR CÉGEP

Tableau 2 – Cégeps affichant des AEC à distance disponibles sur le site

« Mon retour au cégep »

Nom du cégep	Nombre d'AEC à distance
Abitibi-Témiscamingue	5
Ahuntsic	3
Alma	1
Baie-Comeau	1
Beauce-Appalaches	12
Cégep à distance	1
Champlain-St-Lawrence	1
Champlain Lennoxville	1
Champlain St-Lambert	2
Chicoutimi	11
Drummondville	4
Garneau	4
Gaspésie et des Îles	1
Gérald-Godin	2
Jonquière	4
La Pocatière	23
Lévis-Lauzon	2
Matane	3
Outaouais	1
Rimouski	9
Rivière-du-Loup	9
Rosemont	1
Saint-Félicien	5
Sainte-Foy	1
Sept-îles	1
Shawinigan	2
Sherbrooke	1
Thetford	1
Trois-Rivières	6
Valleyfield	1
Victoriaville	2

Source : Ce tableau a été élaboré à partir des données provenant du site « Mon retour au cégep » en date du 15 avril 2019

Nombre total de cégeps annonçant des AEC à distance : 31 cégeps (dont Cégep à distance)
 Nombre total d'AEC offertes à distance : 121

**Tableau 3 – Cégeps affichant des DEC à distance à la formation continue
sur le site « Mon retour au cégep »**

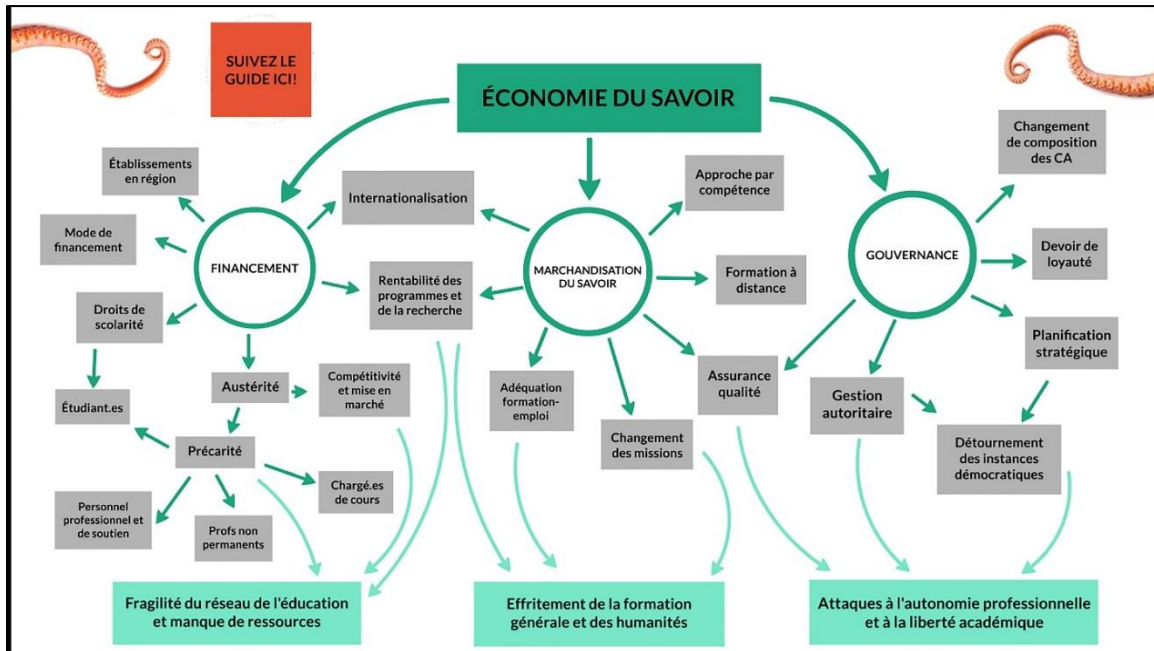
Nom du cégep	Nombre de DEC à distance	Précisions
Cégep à distance	3	300.A0 Sciences humaines (regards sur la personne) 410.B0 Techniques comptabilité & gestion Tremplin
Rivière-du-Loup	4	181.A0 Soins préhospitaliers d'urgence 391.A0 Techniques d'intervention en loisir 322.A0 Techniques d'éducation à l'enfance 410.B0 Techniques de comptabilité et de gestion

Source : Ce tableau a été élaboré à partir des données provenant du site « Mon retour au cégep » en date du 15 avril 2019

Nombre total de cégeps annonçant des DEC à distance à la formation continue :
1 cégep et Cégep à distance

Nombre total de DEC offerts à distance : 7

ANNEXE 3 : PIEUVRE DE L'ÉCONOMIE DU SAVOIR



Source : Spécial ÉGES 2018, p. 18-19, http://eges.quebec/wp-content/uploads/2018/03/Printemps-2018-Publication-special-EGES_FNEEQv2.pdf