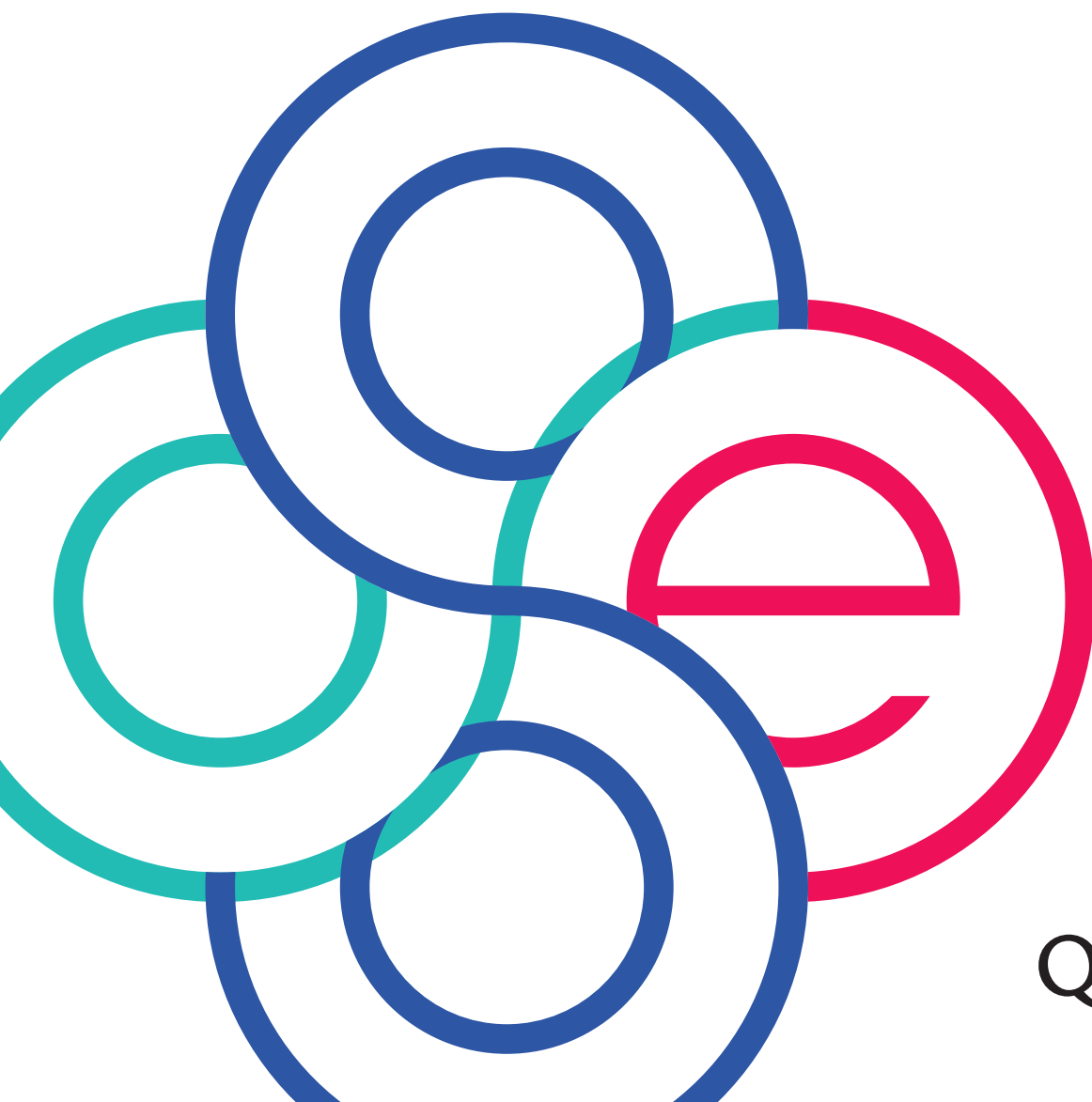


CONSEIL
SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

Définitions et modalités de la formation à distance

Études et recherches



Le [Conseil supérieur de l'éducation](#) a confié la coordination de la préparation et de la diffusion de ce document de recherche à la présidence du Conseil. Ce document et les positions qu'il peut contenir n'engagent pas le Conseil et ses instances consultatives.

Rédaction et recherche

Nadine Forget-Dubois, agente de recherche

Révision linguistique

Josée Lecompte

Traduction

Karina Tremblay, traductrice agréée de langue française, Anglocom

Comment citer cet ouvrage :

Forget-Dubois, Nadine (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 46 p.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020

ISBN : 978-2-550-86450-9 (version PDF)

© **Gouvernement du Québec, 2020**

Toute demande de reproduction du présent document doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Avis aux lecteurs

Pour accomplir sa mission, le Conseil supérieur de l'éducation peut effectuer ou faire effectuer des études et des recherches qu'il juge nécessaires à la préparation de ses avis et de ses rapports. Le cas échéant, il peut décider de rendre publiques de telles productions s'il estime que la richesse et l'utilité potentielle des renseignements colligés le justifient. C'est dans cette perspective que le Conseil rend public le présent document.

Cette publication est issue des travaux de recherche et de documentation qui alimentent la production du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, lequel sera déposé au cours de l'année 2020. Elle fait également suite à une demande des responsables du projet eCampus au bureau de mise en œuvre du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Une définition de la formation à distance s'avère nécessaire pour mener à terme le projet eCampus, qui vise à rassembler toute l'offre de formation à distance au Québec.

Le Conseil supérieur de l'éducation met ce document à la disposition des personnes intéressées à la diversité des définitions de la formation à distance et de ses modalités ainsi qu'au contexte ayant donné lieu à cette diversité.

Table des matières

Avis aux lecteurs	III
Introduction	1
Le contexte historique en bref	2
Théories fondatrices et influentes	5
La théorie de l'autonomie et de l'indépendance selon Wedemeyer	5
La théorie de la distance transactionnelle	5
Le connectivisme	6
La communauté d'apprentissage	7
La FAD dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec	9
Définir l'apprentissage	11
Formation, éducation ou apprentissage à distance? Le cas du Québec	12
Catégories de définition de la FAD	13
Définitions programmatiques	14
Établissements d'enseignement supérieur du Québec	14
Définitions scientifiques	15
Établissements d'enseignement supérieur du Québec	15
Éléments de définition scientifique	16
Distance physique	16
Médiation par la technologie	17
Distance temporelle	18
Enseignement planifié et formel, offert par un établissement accrédité	18
Création d'une communauté d'apprentissage	19
Autonomie de l'apprenante et de l'apprenant	20
Synthèse des définitions scientifiques	21

Modalités de la FAD	22
<i>E-learning</i> : apprentissage en ligne	22
Distinction entre FAD et <i>e-learning</i>	24
Définitions utilisées par des établissements d'enseignement supérieur du Québec	25
Apprentissage combiné et hybride	25
L'apprentissage comodal	27
L'apprentissage hybride dans les établissements d'enseigne- ment supérieur du Québec	27
FAD synchrone ou asynchrone	28
L'apprentissage synchrone et asynchrone dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec	29
<i>M-learning</i> : apprentissage mobile	29
L'apprentissage mobile dans les établissements d'enseigne- ment supérieur du Québec	31
Apprentissage ouvert	31
Ressources éducatives libres	32
Les REL dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec	33
Le cas des <i>Massive Open Online Courses</i>	34
Les <i>Small Private Online Courses</i>	35
Les MOOC et les SPOC dans les établissements d'enseigne- ment supérieur du Québec	35
Conclusion	36
Observations préliminaires pour le projet eCampus	37
Bibliographie	38

Introduction

La formation à distance (FAD) est longtemps restée en marge des études supérieures, destinées à des étudiantes et des étudiants eux-mêmes marginaux (Lee, 2017) et non aux élites fréquentant les universités traditionnelles. Même lorsqu'ils étaient intégrés à des établissements reconnus, les départements d'études à distance ont d'abord agi de manière indépendante, comme des entreprises placées au cœur des universités générant leurs propres revenus; l'éducation offerte hors des salles de cours par le biais des technologies disponibles était alors vue avec suspicion, voire avec mépris (Pittman, 2013). Pourtant, la FAD a connu une croissance fulgurante au cours du 20^e siècle, s'adaptant tour à tour à la radio, à la télévision et, enfin, aux technologies de l'information (TIC) et au Web.

Avec les nouvelles avenues de communication et d'innovation pédagogique ayant accompagné le déploiement de l'Internet, le 21^e siècle s'est ouvert sur un changement de paradigme complet concernant la forme, la disponibilité et l'offre de FAD de même que l'attitude des établissements d'enseignement envers celle-ci. Ni marginale ni simple complément au cursus traditionnel, la FAD fait maintenant partie intégrante de l'éducation et de la société en général (Bozkurt, Akgun Ozbek, Yilmazel et autres, 2015). Formel ou informel, l'apprentissage se trouve dorénavant au bout des doigts de quiconque désire apprendre et dispose d'un accès au Web. La recherche sur les fondements théoriques et sur les bonnes pratiques de FAD a évolué en parallèle avec l'augmentation de l'offre, parfois dans l'ignorance de l'évolution conceptuelle de la discipline et de ses fondements historiques (Saba, 2013). Il en résulte aujourd'hui une multiplication des définitions de la FAD et une grande confusion dans les expressions utilisées pour en décrire les modalités: plusieurs peuvent désigner le même construit, ou encore une même expression peut représenter plusieurs réalités différentes. La difficulté d'établir la validité des définitions et des modalités de la FAD s'en trouve accrue de même que la possibilité de mener des études empiriques et comparatives.



Le contexte historique en bref

Si l'on peut trouver dès l'Antiquité des traces de correspondance écrite entre maîtres et élèves, la FAD ne s'est déployée à grande échelle qu'après l'établissement de services postaux réguliers au 19^e siècle (Sewart, 2014). Un des premiers cours par correspondance offert au Royaume Uni dès 1840 proposait une formation en sténographie (Jung, 2019b). Les premiers programmes universitaires offerts à distance s'ancraient explicitement dans des valeurs humanistes en s'adressant aux populations jusque-là exclues de l'éducation supérieure comme les femmes, les minorités et les hommes moins fortunés (Lee, 2017).

Des raisons plus prosaïques expliquent toutefois l'expansion de la FAD après la fondation des premiers programmes: elle s'inscrit dans un mouvement global de scolarisation rendu nécessaire au 19^e siècle par la révolution industrielle (Sewart, 2014). Pour son développement, l'industrie avait besoin d'ouvriers capables de lire et d'écrire, de sorte que ses dirigeants ont fait des représentations auprès des gouvernements pour rendre l'éducation primaire accessible à tous et à toutes. En Angleterre, par exemple, la scolarité est devenue universellement obligatoire jusqu'à l'âge de 12 ans en 1899, ce qui a donné à la population générale la possibilité de poursuivre une formation requérant une certaine littératie. Selon Sewart, le contexte de la révolution industrielle explique les besoins grandissants d'éducation formelle pour les adultes en emploi, que la formation par correspondance pouvait combler dans une population nouvellement scolarisée.

Après la Seconde Guerre mondiale, la demande d'éducation universitaire a explosé à son tour et l'une des réponses à cette demande a été la création des universités ouvertes, telles que la pionnière **The Open University du Royaume-Uni** en 1969.

Au Québec, la **TELUQ**, inaugurée en 1972, s’inscrit dans la même philosophie (Dupl a, 2019). Ces universités se caractérisent par leur formule d’apprentissage entièrement à distance, leur approche humaniste, leur ouverture à des publics non traditionnels intéressés à l’éducation supérieure et leur modèle de pédagogie radicalement diff rent de celui des universités fondées sur l’apprentissage en classe en présence d’une professeure ou d’un professeur expert. On parle même d’industrialisation de l’ ducation (Dupl a, 2019; Zawacki-Richter, 2019), notamment en raison de la division du travail inhérente à l’apprentissage à distance et au recours obligatoire à la technologie pour le transmettre. Une définition de la FAD, dans cette optique industrielle, a été proposée par Peters :

- (1) Distance study is a rationalized method – involving the division of labour – of providing knowledge which, as a result of applying the principles of industrial organization as well as the extensive use of technology, thus facilitating the reproduction of objective teaching activity in any numbers, allows a large number of students to participate in university study simultaneously, regardless of their place of residence and occupation¹ (Peters, 1967, 1983, cité dans Zawacki-Richter, 2019, p. 24.)

Cette conception de la FAD comme une forme d’industrialisation de l’éducation visait à mettre en lumière l’ampleur de la révolution pédagogique qu’elle représentait par rapport à l’approche « artisanale » (Dupl a, 2019) qui a prévalu jusqu’alors, et non à remettre en question sa pertinence pédagogique; Peters, lui-même pédagogue, n’a jamais souhaité dépeindre la FAD comme déshumanisée (Zawacki-Richter, 2019). Les universités ouvertes ont d’ailleurs toujours pour mission d’offrir l’éducation supérieure à des populations mal desservies et elles font face à une augmentation rapide de la demande. L’**Université virtuelle du Sénégal** en représente un exemple contemporain. Elle a pour objectif d’amener l’éducation supérieure dans toutes les régions du pays et elle a connu une augmentation extrêmement rapide des effectifs étudiants en moins de dix ans d’existence.

L’analyse de Peters montre par ailleurs que la FAD était devenue, au cours du 20^e siècle, un objet d’étude en soi. On attribue à un pionnier du domaine, Charles A. Wedemeyer, les débuts des études empiriques sur cette forme d’apprentissage (Diehl, 2013). Wedemeyer, en plus de contribuer à l’adoption de la radio et de la télévision comme modalités de transmission de la FAD aux  tats-Unis, a popularisé l’expression plus

1 « La formation à distance est une méthode rationalisée – comportant le partage du travail – de transmission de connaissances qui, grâce à l’application des principes de l’organisation industrielle et à une grande utilisation de la technologie, lesquelles facilitent la reproduction sans limites d’une activité d’enseignement objective, permet à un grand nombre d’étudiants de participer simultanément à des cours universitaires, indépendamment de leur lieu de résidence et de leur profession. » [Notre traduction]

générale « d'études à distance » au détriment de l'appellation alors en vogue « d'études par correspondance »; il prônait une pédagogie centrée sur l'apprenant et visant à affirmer l'autonomie de ce dernier dans sa définition de la FAD :

- (2) [...] various forms of teaching-learning arrangements in which teachers and learners carry out their essential tasks and responsibilities apart from one another, communicating in a variety of ways, for the purposes of freeing internal learners from inappropriate class paces or patterns, or providing external learners opportunity to continue learning in their own environments, and developing in all learners the capacity to carry on self-directed learning, the ultimate maturity required of the educated person² (Wedemeyer, 1971, cité dans Diehl, 2013, p. 39).

Cet accent placé sur l'autonomie de l'apprenant et de l'apprenante de même que sur la maîtrise qu'il ou elle exerce sur son apprentissage est un précurseur de plusieurs théories contemporaines de la FAD. Il montre aussi les liens entre le développement conceptuel de la FAD et l'évolution globale de la pédagogie (Diehl, 2013).

Les deux définitions historiques retenues ici illustrent la tension au cœur du déploiement de la FAD, entre, d'une part, son idéal humaniste de rendre l'éducation supérieure accessible à tous et à toutes et, d'autre part, les contraintes inhérentes à la massification des moyens d'apprentissage qu'elle requiert. Les compromis requis pour satisfaire ces deux exigences influencent toujours le développement théorique, les modalités et la pratique de la FAD.

2 «[...] diverses formules d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles enseignants et apprenants s'acquittent de leurs tâches et responsabilités essentielles à distance les uns des autres, en communiquant de diverses manières, dans le but de libérer les apprenants en classe de cadences ou de modèles d'enseignement qui ne leur conviennent pas ou de donner aux apprenants à distance la possibilité de poursuivre leur apprentissage dans leur propre environnement, mais surtout de développer chez tous les apprenants la capacité de continuer à apprendre en toute autonomie, le trait de maturité ultime de la personne instruite.» [Notre traduction]

Théories fondatrices et influentes

On a reproché à l'étude de la FAD de s'appuyer sur un vocabulaire imprécis, sur des définitions floues (King, Young, Drivere-Richmond et autres, 2001) et sur des construits rarement validés; de plus, elle manque de perspective historique (Saba, 2013). Les définitions actuelles peuvent néanmoins être liées aux principales théories fondatrices, outre la théorie industrielle, de l'étude de la FAD.

La théorie de l'autonomie et de l'indépendance selon Wedemeyer

Wedemeyer, auteur de la définition historique (2) précédente, a jeté les bases de la théorie de l'autonomie et de l'indépendance comme fondements de la FAD au cours des décennies 1960-1970. Dans sa vision, l'autonomie apparaissait comme une caractéristique personnelle à développer chez toute apprenante et tout apprenant adulte, qui, dans le contexte de la FAD, utilisait et affirmait son autonomie pour prendre une plus grande part de responsabilité dans son apprentissage (Latchem, 2019). L'enseignante ou l'enseignant était alors dégagé d'une partie de cette responsabilité et disposait ainsi de plus de temps à consacrer à des activités pédagogiques.

Si la notion d'autonomie comme apprentissage autodirigé demeure importante dans l'étude et la pratique de la FAD, Anderson (2013) brosse un portrait nuancé de son évolution au cours des décennies suivant sa formulation initiale par Wedemeyer. De caractéristique des adultes apprenants, l'autonomie est devenue une caractéristique du processus d'apprentissage adulte. Par ailleurs, la recherche n'a pas clairement démontré que la FAD développe l'autonomie de ceux et celles qui la pratiquent. Toujours selon Anderson, la notion d'autonomie tend à être remplacée dans la recherche par la notion de maîtrise qu'un apprenant exerce (ou choisit d'exercer) sur son apprentissage et dans la relation avec l'enseignante ou l'enseignant, y compris dans un contexte de cocréation du savoir avec une enseignante ou un enseignant guide ou d'autres apprenantes et apprenants. Le concept d'autonomie inclut donc des interactions avec une communauté. Il a été repris dans le développement de la notion de distance transactionnelle.

La théorie de la distance transactionnelle

La distance transactionnelle, théorie ébauchée par Michael G. Moore, un étudiant et collaborateur de Wedemeyer, met l'accent sur l'importance de la distance non seulement physique, mais aussi psychologique et communicationnelle dans la pratique de la FAD. L'importance de cette distance transactionnelle viendrait surtout de l'interaction entre le dialogue, c'est-à-dire l'échange éducatif positif entre l'apprenante

ou l'apprenant et l'enseignante ou l'enseignant, et la structure, c'est-à-dire les éléments planifiés d'un cours à distance tels que les leçons, les activités, les évaluations. Plus le dialogue augmente et plus la structure diminue, plus la distance transactionnelle diminue (Shearer et Park, 2019). L'autonomie de l'apprenante et de l'apprenant est aussi fondamentale à la théorie: le degré optimal (ou tolérable) de distance transactionnelle varie selon l'autonomie de l'apprenante ou de l'apprenant.

Les trois éléments fondamentaux de cette théorie sont donc le dialogue, la structure et l'autonomie. Le mot « dialogue » a été préféré au mot « interaction » à cause de sa connotation positive: un dialogue se doit d'être ouvert et mutuellement enrichissant pour toutes les parties (Moore, 2013b). Certains critiques estiment d'ailleurs que la distance transactionnelle pourrait en fait se réduire à la mesure du dialogue (Gorsky et Caspi, 2005). La structure exprime la rigidité variable des objectifs et de l'approche pédagogique du cours. Dans la même veine, des degrés divers d'autonomie peuvent être requis par différents apprentissages, selon l'importance de la distance transactionnelle.

La distance transactionnelle représente donc une théorie de très grande portée, à laquelle les recherches sur la FAD font toujours référence. Comme les autres théories de la FAD, elle requiert davantage d'assises empiriques ainsi qu'une analyse de sa pertinence dans un contexte d'accélération de l'évolution technologique (Shearer et Park, 2019).

Le connectivisme

Le connectivisme (Siemens, 2005; Jung, 2019a) vient d'une critique des théories classiques en éducation (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme) dans le contexte actuel de changement et de progression rapide du savoir d'une part et, d'autre part, de l'importance accrue des technologies de la communication en éducation et de la création de réseaux permise par celle-ci. On accède à la connaissance, on l'applique, on la construit, en s'insérant dans des réseaux constitués de personnes, de bases de données et de machines. L'éducation dépasse donc le milieu formel de l'enseignement. La connaissance vient de l'effort collectif d'une communauté. Les fondements du connectivisme sont l'autonomie de l'apprenante ou de l'apprenant, la diversité des membres de la communauté, l'ouverture à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté et enfin l'interactivité, soit l'engagement des membres dans des interactions génératrices de connaissance (Jung, 2019a).

Les critiques du connectivisme ne lui reconnaissent pas le statut de théorie et estiment que les théories antérieures suffisent à l'étude de l'apport de la technologie à l'éducation; on lui reconnaît toutefois un rôle dans l'innovation pédagogique moins centrée sur l'enseignante et l'enseignant et davantage sur l'autonomie de l'apprenante et de l'apprenant (Kop et Hill, 2008).

Bien qu'il n'ait pas été formulé précisément dans un objectif d'étude de la FAD, le connectivisme rejoint celle-ci par son accent sur l'usage des technologies de communication et sur l'autonomie de l'apprenante et de l'apprenant dans le contexte d'un réseau. Il sert notamment de cadre théorique dans l'étude des *Massive Open Online Courses*³ (MOOC; Jung, 2019a).

La communauté d'apprentissage

L'approche de la communauté d'apprentissage se veut un cadre théorique pour l'avancement de la FAD et des environnements d'apprentissage hybride. Elle repose sur le principe selon lequel les meilleures expériences d'apprentissage, surtout aux études supérieures, ont lieu dans le contexte d'une communauté formée des apprenantes et des apprenants et leurs enseignantes et enseignants. L'apprentissage dépend de l'interaction entre trois fondements, soit la présence sociale, la présence cognitive et la présence enseignante (Garrison et Akyol, 2013; Swan, 2019).

La présence sociale fait référence à la capacité de l'apprenante et de l'apprenant à se projeter socialement et émotionnellement dans un espace virtuel et à considérer les autres membres de la communauté d'apprentissage comme réels (Rourke, Anderson, Garrison et autres, 2001; Swan, 2019). La présence cognitive est la capacité de l'apprenante et de l'apprenant à construire et à corroborer un sens à l'apprentissage dans le contexte de la communauté d'apprentissage (Garrison, Anderson et Archer, 2001; Swan, 2019). Enfin, la présence enseignante est formellement définie comme le design, la facilitation et la direction des processus cognitifs et sociaux dans le but de réaliser des objectifs éducatifs significatifs (Anderson, Rourke, Archer et autres, 2001); elle est distribuée entre l'enseignante ou l'enseignant, les apprenantes ou les apprenants et le matériel. Selon les écrits plus récents d'un auteur original de la théorie, il s'agit de l'élément clé qui intègre la présence sociale et la présence cognitive (Garrison et Akyol, 2013). La présence enseignante est associée à la perception d'apprentissage et à la satisfaction des apprenantes et des apprenants, à la participation et à la qualité des réponses ainsi qu'au développement de la communauté d'apprentissage (Garrison et Akyol, 2013). On trouve également des preuves empiriques, résumées dans Swan

3 L'acronyme MOOC est fréquemment utilisé en français, mais on trouve aussi l'expression CLOM pour cours en ligne ouvert aux masses ou FLOT pour formation en ligne ouverte à tous.

(2019), que la présence sociale est associée à la perception d'apprentissage et à la satisfaction des apprenantes et des apprenants. Les critiques de l'approche notent que le construit de présence cognitive n'est pas aussi bien soutenu par la recherche (Swan, 2019).

L'objectif du cadre théorique de la communauté d'apprentissage est de guider le développement de pédagogies adaptées à la FAD et à l'enseignement hybride, surtout dans le contexte de l'apprentissage en ligne, pour dépasser la simple mise en ligne des cours traditionnels. Dans ce cadre, les enseignantes et les enseignants devraient se familiariser avec les possibilités offertes par la technologie pour faciliter la pensée critique et le processus d'apprentissage. La technologie doit amener un changement des pratiques pédagogiques et non simplement soutenir les pratiques traditionnelles; ces changements demandent des ajustements aux enseignantes et aux enseignants, mais aussi aux apprenantes et aux apprenants (Garrison et Akyol, 2013).



La FAD dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec

L'association canadienne de recherche sur la formation en ligne (2019) a publié les données d'un sondage mené en 2018 sur la FAD au Canada, avec un sous-rapport portant sur le Québec et les établissements francophones. Les données recueillies montrent que 88 % des universités québécoises et 56 % des cégeps offrent de la formation à distance. De façon intéressante, le rapport note que ce sondage, tout comme les précédents, se heurte au manque de consensus sur la définition de la FAD et de ses modalités. Seulement 59 % des universités du Québec et 45 % des cégeps et des collèges privés subventionnés reconnaissent leur propre définition dans celle proposée par le questionnaire, soit que « les cours à distance sont ceux où aucune séance de cours n'est donnée sur le campus – tout l'enseignement est dispensé à distance ». Par ailleurs, 37 % des établissements du Québec ne proposaient aucune définition.

Ce sondage démontre également la part importante que représente la FAD dans l'enseignement universitaire: 20 % des étudiantes et des étudiants inscrits ont suivi au moins un cours en ligne. De plus, 10 % de l'ensemble des inscriptions à des cours universitaires crédités concernent des cours en ligne. La FAD est moins importante au collégial, où seulement 4 % des étudiantes et des étudiants ont suivi au moins un cours en ligne, ce qui représente 2 % des inscriptions à des cours crédités. Des cours hybrides sont offerts dans 78 % des établissements d'enseignement supérieur. Une grande majorité des établissements d'enseignement supérieur du Québec (69 %) ont signalé une hausse des inscriptions en ligne par rapport à l'année précédente et 80 % s'attendaient à une hausse pour l'année suivante.

Le sondage a également fait ressortir la faible utilisation des ressources éducatives libres (REL) au Québec: 35 % des établissements québécois (31 % des universités) utilisaient des manuels de cours en libre accès alors que la moyenne nationale est de 53 %. La moins grande disponibilité des REL en français joue sans doute un rôle dans ce faible taux d'utilisation.

Enfin, la FAD se produit largement en ligne, mais pas exclusivement. Selon les données pancanadiennes du sondage, 84 % des cours à distance passent par l'Internet, mais 48 % utilisent aussi l'audioconférence ou la vidéoconférence et 25 % utilisent des documents imprimés.



Définir l'apprentissage

Une définition de l'apprentissage au sens large apparaît nécessaire pour distinguer les particularités de la FAD de celles de la formation en présence d'une enseignante ou d'un enseignant. S'il s'agit d'un concept difficile à définir, les principaux éléments des définitions proposées dans les manuels contiennent deux éléments: *un changement de comportement* du fait de *l'expérience* (De Houwer, Barnes-Holmes et Moors, 2013). Tout en reconnaissant la coexistence de plusieurs définitions de l'apprentissage, King et ses collègues créent la leur à partir de ces deux éléments. Pour eux, l'apprentissage représente a) l'amélioration des capacités de connaissances et de comportements, b) par le biais d'expériences, c) qui sont contraintes par la situation d'apprentissage. Sur cette base, ils en arrivent à définir la FAD ainsi:

- (3) [...] distance learning is improved capabilities in knowledge and/or behaviors as a result of mediated experiences that are constrained by time and/or distance such that the learner does not share the same situation with what is being learned⁴ (King, Young, Drivere-Richmond et autres, 2001).

Ces auteurs et autrices distinguent l'apprentissage à distance de l'éducation à distance, la seconde laissant supposer un contexte formel et la première pouvant se produire dans un contexte informel; ces deux expressions ne devraient pas, selon eux, être employées comme synonymes.

4 «[...] la formation à distance consiste en l'amélioration des capacités de connaissances et/ou de comportements par le biais d'expériences raisonnées qui sont limitées par le temps et/ou la distance, de telle sorte que l'apprenant n'a pas la même expérience avec la matière enseignée» [Notre traduction].

Formation, éducation ou apprentissage à distance? Le cas du Québec

On utilise couramment le terme « formation à distance », **recommandé par l'Office québécois de la langue française**. Il correspond aux deux expressions anglaises *distance learning* et *distance education*. Un examen des sites Web des universités québécoises francophones traditionnelles offrant des cours à distance montre la prépondérance de l'expression « formation à distance »; les nuances entre formation, apprentissage et éducation ne semblent donc pas être prises en compte. L'expression FAD, telle qu'elle est employée au Québec, peut donc désigner plusieurs finalités et modalités d'apprentissage. Les établissements uniquement consacrés à la FAD (TELUQ, **Cégep à distance**), quant à eux, décrivent des programmes d'études à distance qu'ils n'ont pas à distinguer de programmes en présentiel; ils utilisent donc peu l'expression FAD dans leurs sites Web et leurs brochures destinées aux étudiants.

A photograph of a man with glasses and a white shirt sitting in a library, reading a book. The background shows bookshelves filled with books. A blue horizontal bar is overlaid on the bottom left of the image, containing the title text.

Catégories de définition de la FAD

La forme et le contenu des définitions de la FAD peuvent changer selon l'intention de l'émetteur. Keegan (1988, cité dans Lee, 2017) propose de distinguer les définitions *programmatisques* des définitions *scientifiques*. Les définitions *programmatisques* contiennent une énumération des éléments avantageux de la FAD (pratique, accessible, etc.); elles communiquent un parti pris positif inhérent. Les définitions *scientifiques*, quant à elle, décrivent la signification du terme sans jugement sur leur valeur. Selon Keegan, les définitions *programmatisques* créent de la confusion dans la compréhension de la nature de la FAD et dans la distinction de celle-ci avec l'enseignement traditionnel.

Parmi les trois définitions présentées précédemment, (1) et (2) sont au moins partiellement *programmatisques*: la définition industrielle (1) met l'accent sur la possibilité avantageuse de multiplier le nombre d'étudiantes et d'étudiants alors que la définition de Wedemeyer (2) vante l'affirmation de l'autonomie qui est supposée découler de la pratique de la FAD. La définition (3) serait *scientifique*, puisqu'elle n'offre qu'une explication sans jugement de valeur du sens de l'expression.

Définitions programmatiques

Établissements d'enseignement supérieur du Québec

Un examen des sites Web et de la documentation des établissements d'enseignement supérieur montre que ceux-ci ne rendent pas forcément explicite leur définition de la FAD; ils font toutefois une liste de ses avantages pour les futurs étudiants et étudiantes. Par exemple, [l'Université de Montréal](#) décrit son offre ainsi: «Avec ses cours en ligne, accessibles complètement à distance, et ses cours hybrides jumelant activités d'enseignement en classe et en ligne, le service de la formation à distance met en place des stratégies d'enseignement, d'encadrement et de soutien qui permettent de fournir une expérience d'apprentissage de haut niveau à ses 6 000 étudiants qui la fréquentent» (Université de Montréal, s.d.). Cet établissement s'attarde davantage à définir les modalités des cours à distance. [L'Université Laval](#), qui fait la promotion des avantages de son programme de FAD sur sa page Web, en donne toutefois une définition formelle dans sa [Politique de la formation à distance](#):

- (4) Système de formation qui permet à un étudiant d'apprendre seul ou en situation de collaboration, à l'aide de matériel didactique approprié, par différents moyens de communication et avec le soutien à distance de l'enseignant et de personnes-ressources. Cette formation offre une flexibilité d'horaire à l'intérieur du calendrier universitaire et n'exige aucun déplacement, à l'exception de ceux requis pour les évaluations sommatives des apprentissages. (Université Laval, 2016, p. 4.)

Cette définition de la FAD, destinée notamment au personnel responsable de développer celle-ci pour l'établissement, montre donc également une composante programmatique importante. De même, le [Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue](#) définit la FAD par ses avantages:

- (5) La formation à distance est un moyen de rendre les cours plus accessibles, de soutenir le projet d'études des étudiants en fonction de leurs besoins. C'est aussi un moyen de maintenir la diversité des programmes et des choix de cours sur les campus. (Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, s.d.a)

Les définitions programmatiques ne se limitent donc pas aux activités promotionnelles des établissements d'enseignement. Toutefois, elles ne sont pas généralisables à tous les contextes, puisqu'elles sont davantage préoccupées par les aspirations de la FAD que par ses propriétés (Lee, 2017).

Définitions scientifiques

Établissements d'enseignement supérieur du Québec

D'autres universités québécoises adoptent des définitions scientifiques au sens où l'entend Keegan, c'est-à-dire qu'elles sont axées sur le sens de l'expression FAD. Un exemple succinct se trouve dans la Politique sur la formation à distance et l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'enseignement de l'**UQAC**:

- (6) Formule pédagogique utilisée dans le cadre d'un cours qui implique que les étudiants et l'enseignant sont géographiquement distants dans une proportion variable. (UQAC, s.d.a)

La définition donnée par la Politique de la formation à distance de l'**UQTR**, sans qu'on ne puisse la qualifier de programmatique, est axée sur la description des modalités d'enseignement:

- (7) Type d'enseignement indissociable de l'utilisation des TIC (visioconférence, conférence Web, cours en ligne) et pour lequel la présence physique de l'étudiant n'est généralement nécessaire qu'en période d'examen. La formation à distance peut conjuguer l'usage de plusieurs outils et plateformes et donner lieu à des enseignements hybrides, lorsqu'elle est combinée à l'enseignement en mode présentiel. (UQTR, 2013, p. 3)

Enfin, l'**Université McGill**, dans sa définition destinée aux concepteurs de programmes de FAD pour les cycles supérieurs, inclut toutes les technologies permettant de communiquer à distance :

- (8) The term "distance education" is used here to describe academic programs offered to students through printed instructional materials, audio-visual materials, and computer technologies where most of the interaction between students and faculty is by mail, telephone, fax or electronic mail. Limited face to-face interaction may also be required⁵. (Université McGill, 1994)

5 «Le terme "formation à distance" est employé ici pour décrire les programmes offerts par le biais de matériel pédagogique imprimé, de matériel audiovisuel et de technologies informatiques où la plupart des interactions entre étudiants et enseignants se font par courrier, par téléphone, par télécopieur ou par courrier électronique. Des interactions en personne limitées peuvent aussi être nécessaires.» [Notre traduction]

Bien que ces dernières définitions entrent toutes dans la catégorie des définitions scientifiques, elles diffèrent quant aux éléments de leur contenu. Un examen des écrits scientifiques sur la FAD permet de mettre en lumière six éléments de définition.

Éléments de définition scientifique

Distance physique

Le seul élément commun à toutes les définitions scientifiques de la FAD répertoriées ici, à l'exception de la définition (7), demeure la mention explicite de la distance physique ou géographique entre l'enseignante ou l'enseignant et l'apprenante ou l'apprenant, qui ne partagent pas le même espace, au moins pour une partie de la durée de la formation. Certaines définitions de la FAD s'arrêtent à cette caractéristique, comme la définition (6). Il en est de même pour la définition prônée par [l'Office québécois de la langue française](#) :

- (9) | Mode d'enseignement permettant de recevoir une formation à domicile ou sur les lieux de travail.

Les définitions de la FAD limitées à la seule notion d'espace non partagé semblent manquer de spécificité; dans la définition (6), les étudiantes et les étudiants ainsi que l'enseignante ou l'enseignant se trouvent séparés géographiquement «dans une proportion variable». Tous les cours comportant du travail sans la présence d'une enseignante ou d'un enseignant, comme des devoirs à faire à la maison, pourraient être inclus dans une définition aussi large de la FAD.

La distance physique n'est pas la seule qui fasse partie de l'expérience de l'apprenante et de l'apprenant dans le contexte de la FAD; la distance physique avec l'enseignante ou l'enseignant se traduit en distance psychologique pour l'apprenante et l'apprenant, ce qui augmente les risques d'erreurs de communication et place plus de responsabilités sur les épaules de l'apprenante et de l'apprenant (Jung, 2019b). Ce constat a amené Moore à proposer la théorie de la distance transactionnelle résumée ci-dessus (2013b). Toutefois, bien que la distance transactionnelle soit un construit très utilisé en recherche, elle n'est pas habituellement considérée comme un élément de définition de la FAD, mais plutôt comme une nuance à apporter à la notion de distance physique.

Médiation par la technologie

Selon Lee (2017), un autre élément est essentiel à toute définition scientifique de la FAD en sus de la distance physique: la mention de moyens technologiques comme médiateurs de la communication entre l'enseignante ou l'enseignant et l'apprenante ou l'apprenant. Cet élément serait nécessaire pour refléter les besoins réels des apprenants à distance selon Keleş et Özel, qui retiennent la définition suivante :

(10) [A] form of education in which there is normally a separation between teacher and learner and thus one in which other means—the printed and written word, the telephone, computer conferencing or teleconferencing, for example—are used to bridge the physical gap⁶. (Mugridge, 1991, cité dans Keleş et Özel, 2016, p. 1.)

On trouve une définition similaire chez Kentnor :

(11) Distance education is defined as a method of teaching where the student and teacher are physically separated. It can utilize a combination of technologies, including correspondence, audio, video, computer, and the Internet⁷.
(Kentnor, 2015.)

La définition (8) proposée par l'Université McGill inclut également la médiation par la technologie. Enfin, la définition de **l'Observatoire compétences-emploi de l'UQAM** retient les deux caractéristiques de base prônées par Lee (2017) pour une définition scientifique :

(12) Dispositif d'apprentissage où le formateur est séparé de l'apprenant, offrant des contenus médiatisés sous divers formats (imprimé, numérique, en ligne).
(Observatoire compétences-emplois, 2013)

La composante de médiation technologique ajoute une précision essentielle à la définition de la FAD étant donné que la plupart des cours en présentiel incluent des travaux à faire sans la présence de l'enseignante ou de l'enseignant sans pour autant être définis comme de la FAD.

6 «[U]ne forme d'enseignement où il y a normalement une séparation entre l'enseignant et l'apprenant et donc où d'autres moyens – les textes imprimés, le téléphone, la téléconférence assistée par ordinateur ou la téléconférence, par exemple – servent à combler le fossé physique.» [Notre traduction]

7 «La formation à distance est une méthode d'enseignement où l'étudiant et l'enseignant sont physiquement séparés. Elle peut utiliser une combinaison de technologies, notamment la correspondance, l'audio, la vidéo, l'ordinateur et Internet.» [Notre traduction]

Distance temporelle

Si la distance physique reste une caractéristique incontournable de la FAD, nombre de définitions font également référence à la distance temporelle: la communication entre l'apprenante ou l'apprenant et l'enseignante ou l'enseignant peut se produire, à des degrés divers, en différé ou en simultané. Cet élément temporel fait partie de la définition retenue par le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis sur la FAD:

- (13)** [...]une activité qui implique, à un certain degré, une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace ou le temps.
(Jacquinot-Delaunay, 2010, cité dans CSE, 2015, p. 9).

La définition **(3)** comprend également des éléments de distance physique et temporelle. Plusieurs définitions combinent les éléments de distance physique, de distance temporelle et de médiation par la technologie. Notons la définition du rapport *Digital Learning Compass*:

- (14)** Education that uses one or more technologies to deliver instruction to students who are separated from the instructor and to support regular and substantive interaction between the students and the instructor synchronously or asynchronously⁸. (Allen et Seaman, 2017.)

Enseignement planifié et formel, offert par un établissement accrédité

Tout apprentissage autonome n'entre pas dans la définition de la FAD; celle-ci exclut habituellement l'apprentissage informel et désigne uniquement une formation offerte par un établissement d'enseignement accrédité. La définition suivante est retenue dans le *Handbook of Distance Education* :

- (15)** [T]eaching and planned learning in which the teaching normally occurs in a different place from learning, requiring communication through technologies, as well as special institutional organization⁹. (Moore et Kearsley, 2012, cités dans Moore, 2013a, p.XV.)

- 8 « Formation qui utilise une ou plusieurs technologies pour dispenser l'enseignement à distance et favoriser une interaction régulière et porteuse entre les apprenants et l'instructeur de manière synchrone ou asynchrone. » [Notre traduction]
- 9 « [U]n enseignement et un apprentissage planifié où le lieu d'enseignement diffère normalement du lieu d'apprentissage, ce qui nécessite le recours aux technologies pour communiquer, de même qu'une organisation institutionnelle particulière. » [Notre traduction]

Cet élément ajoute de la spécificité à la définition de la FAD dans un contexte où l'offre d'apprentissage informel via le Web est immense (pages d'information, encyclopédies en ligne, forums d'échange, tutoriels vidéo, etc.). Que la FAD soit offerte par un établissement ne signifie pas nécessairement que la formation est créditée ou qu'elle fait partie d'un programme menant à l'obtention d'un diplôme. Par exemple, de nombreuses universités mettent sur pied des MOOC indépendants de leurs programmes d'études.

La définition de Kaplan et Heinlein inclut la distance physique, la distance temporelle, la médiation par la technologie et l'établissement responsable :

(16) [A]ny form of providing education to students who are separated by distance and in which the pedagogical material is planned and prepared by an educational institution. In addition to being separated by space, distance learning students can also be separated by time [...] Distance learning can be facilitated by a wide range of media, including, but not limited to, letter correspondence, radio, TV, telephone, or the Internet¹⁰. (Kaplan et Heinlein, 2016.)

Création d'une communauté d'apprentissage

Bien qu'elle puisse être implicite dans les définitions précédentes, la création d'une communauté d'apprentissage composée de l'enseignante ou de l'enseignant, des apprenantes ou des apprenants ainsi que des ressources d'apprentissage apparaît parfois comme un élément explicite de la définition de la FAD. La définition de Simonson, Schlosser et Orellana énumère les membres de la communauté :

(17) [I]nstitution-based, formal education where the learning group is separated, and where interactive telecommunications systems are used to connect learners, resources, and instructors¹¹. (Simonson, Schlosser et Orellana, 2011.)

10 « [T]oute forme d'enseignement dispensé à distance et dont le matériel pédagogique est planifié et préparé par un établissement d'enseignement. Pour les apprenants, la distance temporelle peut s'ajouter à la distance physique; [...] La formation à distance peut être facilitée par un large éventail de médias, notamment le courrier, la radio, la télévision, le téléphone ou Internet. » [Notre traduction]

11 « [U]n enseignement assuré par un établissement reconnu, où le groupe d'apprentissage est séparé et où des systèmes de télécommunications interactifs sont utilisés pour mettre en relation les apprenants, les ressources et les instructeurs. » [Notre traduction]

Ces mêmes auteurs s'appuient sur la définition tirée de *l'Encyclopaedia Britannica*, laquelle inclut l'établissement, la distance physique et temporelle, la médiation par la technologie et la communauté d'apprentissage. Cette dernière caractéristique y est décrite ainsi :

(18) [D]istance education, like any education, establishes a learning group, sometimes called a learning community, which is composed of students, a teacher, and instructional resources—i.e., the books, audio, video, and graphic displays that allow the student to access the content of instruction. [...] In the distance learning setting, such networking can enable students' connections with each other and thereby reduce their sense of isolation¹². (Encyclopaedia Britannica, s.d.)

Cet élément est essentiel dans le cadre théorique de la communauté d'apprentissage, qui vise à élaborer des moyens pédagogiques visant à optimiser ces communautés.

Autonomie de l'apprenante et de l'apprenant

Si l'autonomie comme qualité personnelle des apprenantes et des apprenants était au cœur de la définition **(2)** de la FAD proposée par Wedemeyer, elle n'est pas fréquemment mentionnée dans les définitions contemporaines. On trouve toutefois une mention de l'autonomie requise par la FAD dans la définition retenue par le **Centre de liaison interordres en formation à distance** (CLIFAD) :

(19) La formation à distance est un dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d'un cours ou d'un programme. Ce dispositif 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)

On pourrait toutefois considérer la partie de la définition faisant référence à l'autonomie de l'apprenante ou de l'apprenant comme programmatique. À la différence de celle de Wedemeyer **(2)**, cette définition présente l'autonomie comme partie intégrante du processus d'apprentissage et non comme une qualité de l'apprenante ou de l'apprenant.

¹² « [L]a formation à distance, comme toute autre forme d'enseignement, établit un groupe d'apprentissage, parfois appelé communauté d'apprentissage, qui est composé d'étudiants, d'un enseignant et de ressources pédagogiques, c'est-à-dire les livres et les supports audio, vidéo et graphiques qui permettent à l'étudiant d'accéder au contenu de la formation. [...] Dans le cadre de la formation à distance, ce type de réseau aide les étudiants à créer des liens et ainsi à réduire leur sentiment d'isolement. » [Notre traduction]

Synthèse des définitions scientifiques

Les définitions regroupées ici ne constituent pas une liste exhaustive, mais se veulent représentatives des éléments de définition rencontrés dans les écrits spécialisés. On peut en extraire six; les trois plus fréquents sont :

- 1) la distance physique;
- 2) la médiation par la technologie;
- 3) la distance temporelle.

Selon l'intention et l'orientation théorique de l'auteur ou de l'autrice, on trouve aussi :

- 4) la formalité d'un enseignement offert par un établissement reconnu;
- 5) la création d'une communauté d'apprentissage;
- 6) l'autonomie de la démarche.

Aucune définition ne comprend les six caractéristiques; la définition complète de l'*Encyclopaedia Britannica*, avec cinq des six éléments, est la plus inclusive. Aucune de ces définitions ne s'attarde aux nuances entre éducation, apprentissage et formation; celles qui n'incluent pas expressément le rôle d'un établissement pourraient s'appliquer à l'apprentissage informel.

Par ailleurs, la plupart des auteurs et des autrices de même que des organismes cités ici ont formulé leur propre définition de la FAD, ce qui met en lumière l'absence de consensus et pourrait donner raison à Saba (2013), qui reproche aux chercheuses et aux chercheurs de ne pas situer leurs travaux dans la tradition historique et intellectuelle du domaine de la FAD. Saba note également des occurrences de réduction de la FAD à ses modalités de diffusion. Plus souvent, l'expression « apprentissage en ligne » est utilisée comme synonyme de FAD (voir par exemple Peraya, 2019, p.VIII), ce qui montre la nécessité de définir les modalités de la FAD pour les distinguer de celle-ci.

A close-up photograph of a person's hands holding an open book. The book features several anatomical illustrations, including a human hand, a blue insect-like structure, and a yellow pencil. The person is wearing a dark, textured sweater. The background is dark, and the lighting is soft, highlighting the book and the person's hands.

Modalités de la FAD

Les modalités, c'est-à-dire les formes particulières que peut prendre la FAD, ont connu une évolution et une diversification à la mesure des innovations technologiques des dernières décennies. L'importance de la technologie de communication est telle pour la FAD que, dès l'origine, le moyen de communication a été confondu avec la finalité: on parlait d'études par correspondance. L'adoption du terme plus général de FAD a coïncidé avec l'apparition de plusieurs autres moyens de diffusion, parmi lesquels on trouve la radio et la télévision. Aujourd'hui, le Web domine les autres modes au point que l'on confond de nouveau la fin et les moyens, et qu'on utilise comme synonymes l'apprentissage en ligne et la FAD (Guri Rosenblit et Gros, 2011). Pourtant, le sondage de l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (2019) **montre que les visioconférences en direct et les documents papier font encore partie du matériel de la formation à distance**. Les modalités de la FAD restent difficiles à distinguer de la FAD elle-même.

E-learning : apprentissage en ligne

La notion de *e-learning* correspondrait aux expressions françaises « apprentissage en ligne » et « formation en ligne », la première préférée au Québec et la seconde, en France (Peraya, 2019, p. VIII). Elle comprend toujours une référence aux technologies des communications, mais pas forcément aux mêmes. Le terme peut inclure l'apprentissage via la radio, la télévision, des supports CD et DVD, le Web, etc., souvent avec un accent particulier sur le Web, ou encore faire référence uniquement à l'apprentissage via le Web (Guri-Rosenblit et Gros, 2011). Dans ce dernier cas, l'expression *online learning*

ou *web-based learning* est parfois substituée à *e-learning* (Moore, Dickson-Deane et Galyen, 2011). Certains préfèrent *d-learning*, pour « *digital learning* »; *e-learning* serait alors une forme particulière de *d-learning* (Kumar Basak, Wotto et Bélanger, 2018). Les termes français (contenant tous deux « en ligne ») semblent se limiter à ce qui est aujourd’hui le principal moyen de diffusion de la FAD, soit le Web; les termes français et anglais ne sont peut être pas équivalents, même si les définitions citées par Peraya (2019, p.VIII) font référence aux moyens de communication électroniques en général et pas seulement au Web.

Les spécialistes notent à la fois la fréquente absence de définition de *e-learning* dans les écrits scientifiques et la multitude de définitions offertes (Guri-Rosenblit et Gros, 2011; Moore, Dickson-Deane et Galyen, 2011). Sangrà, Vlachopoulos et Cabrera (2012) en citent une quinzaine comme représentatives de quatre catégories de définition :

- 1) Les définitions technologiques, qui mettent l’accent sur l’usage de la technologie pour apprendre;
- 2) Les définitions basées sur le système de diffusion, qui incluent les moyens d’accès à la connaissance sans en nommer la finalité;
- 3) Les définitions axées sur la communication, qui considèrent comme secondaire toute caractéristique autre que la communication, l’interaction et la collaboration;
- 4) Les définitions axées sur un changement de paradigme dans l’éducation, mettant l’accent sur les nouvelles manières d’apprendre liées à la technologie.

Les auteurs notent que ces catégories de définition reflètent souvent des approches théoriques et disciplinaires diverses ou même des intérêts commerciaux. Pour intégrer les éléments des quatre catégories, ils proposent la définition suivante :

(20) E-learning is an approach to teaching and learning, representing all or part of the educational model applied, that is based on the use of electronic media and devices as tools for improving access to training, communication and interaction and that facilitates the adoption of new ways of understanding and developing learning¹³. (Sangrà, Vlachopoulos et Cabrera, 2012.)

Cette définition a été approuvée par 31 des 33 experts consultés par Sangrà et ses collègues, ce qui ne signifie pas pour autant qu’elle sera largement adoptée. Comme le remarquent ces auteurs, la définition est floue et changeante parce que la réalité

13 « La formation en ligne est une approche de l’enseignement et de l’apprentissage, représentant la totalité ou une partie du modèle d’enseignement appliqué, qui repose sur l’utilisation de médias et de dispositifs électroniques pour améliorer l’accès à la formation, les communications et les interactions et qui facilite l’adoption de nouvelles façons de comprendre et de développer l’apprentissage. » [Notre traduction]

qu'elle représente l'est tout autant. Il est donc peu probable d'arriver à une définition universelle qui satisfasse tous les besoins des chercheuses et des chercheurs ainsi que des praticiennes et des praticiens, et ce, même si la recherche sur les meilleures pratiques en bénéficierait. Un consensus sur la définition permettrait aussi de distinguer le *e-learning* des autres construits (*online-learning, web based learning, etc.*). Un terme plus inclusif qu'« apprentissage en ligne » se trouve dans le glossaire en français du site de **eCampus Ontario** (s.d), soit « apprentissage électronique », défini comme « un terme générique faisant référence à tous les types de formation, enseignement et instruction suivis au moyen d'un appareil électronique, comme un ordinateur ou un téléphone mobile ». Il s'agit d'une traduction littérale de la définition de *e-learning* sur la page anglaise de eCampus Ontario. Notons finalement une définition d'« éducation en ligne » (*online education*) entièrement centrée sur la diffusion par le Web :

- (21) | Online education is defined as a form of distance education that uses computers and the Internet as the delivery mechanism, with at least 80% of the course content delivered online¹⁴. (Kentnor, 2015.)

Distinction entre FAD et *e-learning*

En regard des définitions, le principal risque consiste à confondre l'apprentissage en ligne avec la FAD; si la FAD dépend aujourd'hui des ressources et des moyens de communication électroniques, ces moyens ne sont pas exclusifs à la FAD et servent couramment à enrichir les cours donnés en présentiel (Guri-Rosenblit, 2005). Cet usage commun des technologies contribue à brouiller les frontières entre distance et présence dans l'apprentissage, mais a aussi donné lieu à de nouvelles expériences. L'apprentissage en ligne peut compléter et enrichir les cours en présentiel (Kumar Basak, Wotto et Bélanger, 2018), voire leur être presque indispensable, comme dans le cas de cours donnés en pédagogie inversée¹⁵. Étant donné l'omniprésence du recours aux technologies de l'information dans l'apprentissage, on ne peut plus définir un clivage précis où commence la FAD et où finit le cours en présentiel. Il est plus juste de les représenter sur un continuum (Bates, 2017, p.VI) allant de l'absence de technologie à la FAD en passant par l'ajout de quelques ressources pédagogiques au cours en présentiel, l'apprentissage combiné intégrant des enregistrements de cours, des discussions en ligne, etc. et l'apprentissage hybride expressément conçu pour combiner les cours en présentiel et en ligne.

- 14 « L'éducation en ligne est une forme d'enseignement à distance qui utilise des ordinateurs et Internet comme mécanismes de prestation et où au moins 80 % du contenu est enseigné en ligne. [Notre traduction]
- 15 « La pédagogie inversée est une stratégie pédagogique [qui consiste] à concentrer le temps de classe afin [de] réaliser les travaux pratiques en évacuant le temps requis pour l'exposé magistral. » <http://innovationseducation.ca/la-pedagogie-inversee/>

Définitions utilisées par des établissements d'enseignement supérieur du Québec

Les politiques et les autres documents descriptifs de la FAD produits par quelques universités et cégeps du Québec donnent plus souvent des définitions de « cours en ligne » que d'apprentissage en ligne. Cas d'exception, la [politique de l'Université Laval](#) (Université Laval, 2016) rejoint les préoccupations de Guri Rosenblit (2005) en spécifiant que l'apprentissage en ligne, qui représente l'utilisation de la technologie pour accéder à des ressources éducatives électroniques, peut s'appliquer autant à la FAD qu'aux cours en présentiel. L'[UQTR](#) (2013) et l'[Université de Montréal](#) (s.d.) définissent pour leur part des cours en ligne, en soulignant le recours à la technologie et l'accès à distance. Le [Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue](#) (s.d.b) considère un cours en ligne comme synonyme de *e-learning*. Enfin, l'[UQAT](#) (s.d.) préfère définir un « environnement numérique d'apprentissage » pour décrire ses cours à distance en mode asynchrone.

L'apprentissage en ligne et le *e-learning* ne sont donc pas définis de façon consensuelle; il s'agit de termes fourre-tout prenant le sens qui répond aux besoins ponctuels des chercheuses et des chercheurs de même que des établissements d'enseignement. L'apprentissage en ligne étant indissociable de la FAD dans sa forme actuelle sans y être limité, il soulève la question de la distinction entre les cours à distance et ceux en présentiel qui intègrent des éléments d'apprentissage en ligne.

Apprentissage combiné et hybride

Rares sont les cours entièrement donnés en présentiel, puisqu'ils comportent habituellement des devoirs, des leçons et des travaux à faire sans la présence de l'enseignante ou de l'enseignant (le mot anglais *homework* est explicite). De plus en plus rares aussi sont les cours qui ne font appel à aucune ressource technologique ou obtenue par des moyens de communication technologiques. Ces ressources peuvent servir de support à une pédagogie traditionnelle ou se combiner avec cette dernière pour former une pédagogie hybride. Comme le note Bates (2017), les cours donnés majoritairement en présence physique d'une enseignante ou d'un enseignant et les cours à distance sont les extrêmes d'un continuum; le défi consiste donc à tracer les frontières entre les apprentissages en présentiel ou à distance, puis les apprentissages combinés ou hybrides.

Ces frontières peuvent s'établir sur la base de la proportion accordée aux ressources en ligne (Picciano et Dziuban, 2007, cités dans Gravelle, 2019):

- un cours combiné : entre 1 % et 29 % d'activités en ligne;
- un cours hybride : entre 30 % et 79 % d'activités en ligne;
- un cours à distance : 80 % et plus d'activités en ligne.

Cette dernière proportion rejoint la définition (21) d'éducation en ligne proposée par Kentnor (2015). On peut critiquer ici la nature arbitraire de ces catégories et la difficulté de mesurer les activités scolaires en pourcentage de temps (Graham, 2013) de même que la confusion entre apprentissage en ligne et apprentissage à distance. Par ailleurs, Bates distingue l'apprentissage combiné de l'hybride, représentant deux niveaux de combinaisons de cours présentiels et de ressources en ligne ou à distance. Pour lui, un cours combiné est un cours en présentiel enrichi de ressources électroniques ou de discussions en ligne, alors que dans un cours hybride, la salle de classe est repensée pour exploiter au maximum les avantages respectifs des cours en présentiel et en ligne. Il ne faut pas voir d'équivalence entre les deux niveaux définis par Bates et les termes anglais *blended* et *hybrid*: ces derniers sont souvent utilisés comme synonymes dans les écrits scientifiques de langue anglaise (Graham, 2006; O'Byrne et Pytash, 2015), *blended* étant le plus courant. Graham définit en effet l'apprentissage *blended* avec les caractéristiques que Bates (2017) attribue à l'apprentissage hybride et, implicitement, selon les proportions proposées par Gravelle (2019) rapportées plus haut:

(22) | [...] learning experiences that combine face-to-face and online instruction¹⁶
(Graham, 2013).

Le terme anglais *hybrid* pourrait être utilisé davantage dans la pratique que dans la recherche (Hrastinski, 2019). En français, le terme « hybride » domine. Quelques autrices et auteurs voient par ailleurs du mérite à une définition floue du terme, puisque cette incertitude permet aux établissements d'enseignement de s'approprier et de développer la modalité hybride à leur guise et selon leurs besoins (Sharpe et autres, 2006, cités dans Graham, 2013).

Enfin, *blended learning* peut correspondre à des définitions plus larges dans certains écrits (Graham, 2013; Hrastinski, 2019). En plus de faire référence à la combinaison d'apprentissage en présentiel et à distance, cette expression peut signifier une combinaison de moyens de diffusion ou encore une combinaison de méthodes d'enseignement.

16 « [...] des expériences d'apprentissage qui combinent l'enseignement en personne et l'enseignement en ligne » [Notre traduction]

Graham (2013) juge cependant ces définitions trop englobantes, puisque mélanger les pratiques et les modalités d'apprentissage représente la norme dans la pratique pédagogique à tous les ordres scolaires.

L'apprentissage comodal

Dans l'apprentissage hybride, l'ensemble des apprenantes et des apprenants expérimentent les différents modes de diffusion du cours suivi. L'apprentissage comodal s'en distingue parce que, semaine après semaine, ils et elles ont le choix de suivre le cours en présence en classe ou à distance synchrone via une plateforme informatique. La pédagogie doit alors être pensée de manière à offrir des activités appropriées aux deux modes. Ce type de cours a été conçu initialement à la *San Francisco State University* pour offrir davantage de flexibilité à celles et ceux qui sont aux prises avec de longs déplacements et qui occupent des emplois en sus de leurs études (Beatty, 2014).

L'apprentissage hybride dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec

Les éléments clés des définitions de l'apprentissage hybride sont l'enseignement en face-à-face et l'apprentissage en ligne (Hrastinski, 2019). Dans ce contexte, « en ligne » s'oppose à « présentiel », suggérant implicitement que l'apprentissage en ligne correspond à la FAD. Ces éléments se trouvent aussi dans les définitions proposées par les universités et les cégeps québécois, dans lesquelles le terme « hybride » est le seul employé. La [Politique de la formation à distance de l'Université Laval](#) définit explicitement la formation hybride :

(23) Système de formation qui comprend, en proportion variable, des activités de formation offertes en présence physique des étudiants et de l'enseignant ainsi que des activités de formation à distance, synchrones ou asynchrones.
(Université Laval, 2016)

La [Politique de l'UQTR](#) (UQTR, 2013) reprend les mêmes éléments essentiels de même que la [définition de l'Université de Montréal](#) (s.d.). Pour leur part, l'UQAT, l'UQAC et le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue ne se limitent pas à combiner distance et présence physique en classe. Le [Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue](#) (s.d.b) offre des classes virtuelles hybrides qui combinent la participation à une classe virtuelle synchrone et la formation en ligne à compléter individuellement. L'UQAT (s.d.) considère comme une modalité d'enseignement hybride un cours à distance avec des composantes synchrones et asynchrones en plus de la combinaison plus habituelle de présentiel et de distance (qui peut être synchrone ou asynchrone). Enfin, l'UQAC (s.d.b) distingue les

cours « hybrides en ligne », dans lesquels une partie de l'enseignement se fait en vidéoconférence synchrone, des cours « hybrides en présentiel », dans lesquels l'enseignante ou l'enseignant rencontre les étudiantes et les étudiants en classe.

Des cours en mode comodal sont également offerts par certains établissements, notamment l'Université Laval, qui les définit dans sa politique :

(24) Système de formation où coexistent de façon simultanée les modes de formation en présentiel et à distance, ce qui permet à l'étudiant de choisir sur une base hebdomadaire le mode de diffusion qui lui convient, en fonction de ses besoins ou de ses préférences. (Université Laval, 2016)

FAD synchrone ou asynchrone

Contrairement aux autres construits, la définition des modalités synchrone et asynchrone de la FAD semble bénéficier d'un consensus. En effet, elle correspond de près à l'étymologie des adjectifs : « synchrone » signifie un échange interpersonnel en temps réel, et « asynchrone », en différé. La définition de Hrastinski inclut les différences entre les moyens de communication propres à chacune de ces deux modalités :

(25) Asynchronous e-learning, commonly facilitated by media such as e-mail and discussion boards, supports work relations among learners and with teachers, even when participants cannot be online at the same time.

Synchronous e-learning, commonly supported by media such as videoconferencing and chat, has the potential to support e-learners in the development of learning communities¹⁷. (Hrastinski, 2008.)

17 « L'apprentissage en ligne asynchrone, généralement facilité par des médias tels que le courrier électronique et les forums de discussion, entretient les relations de travail entre les apprenants et avec les enseignants, même lorsque les participants ne peuvent pas être en ligne en même temps. »

« L'apprentissage en ligne synchrone, généralement facilité par des médias tels que la vidéoconférence et le clavardage, a le potentiel d'aider les apprenants à créer des communautés d'apprentissage. » [Notre traduction]

L'apprentissage synchrone et asynchrone dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec

Les définitions de la FAD synchrone ou asynchrone offertes par les universités et les cégeps du Québec sont très similaires, et font référence à la différence entre les interactions en temps réel et en différé. La définition suivante, tirée de la [Politique de la formation à distance de l'UQTR](#), semble représentative :

(26) Activité d'enseignement synchrone : Activité offerte en temps réel sur un support informatique et qui suppose la présence simultanée des personnes concernées.

Activité d'enseignement asynchrone: Activité se déroulant en différé à des moments différents et au choix de chaque personne, étudiant ou enseignant. (UQTR, 2013, p.3-4.)

Si Hrastinski propose plusieurs technologies susceptibles de servir les modalités synchrones et asynchrones, certains établissements comme l'[UQAT](#) (s.d.) et [eCampus Ontario](#) (s.d.) restreignent l'apprentissage synchrone à leurs systèmes respectifs de classe virtuelle. Un consensus sur les définitions n'exclut pas quelques particularités locales.

M-learning : apprentissage mobile

Consulter des articles publiés il y a quelques années sur l'apprentissage mobile (*m-learning*) montre combien les construits et les définitions en usage dans ce domaine sont éphémères : on y fait référence à des technologies de communication aujourd'hui oubliées (voir par exemple Traxler, 2007). Comme pour l'apprentissage en ligne, l'apprentissage mobile s'est vu attribuer de nombreuses définitions, regroupées en quatre groupes par Grant (2019) :

- 1) Des définitions en relation avec la FAD ou le *e-learning*: elles sont inadéquates à cause des définitions floues de ces deux construits.
- 2) Des définitions fondées sur l'exploitation des technologies qui supportent l'apprentissage mobile: elles deviennent obsolètes en même temps que les technologies et, pour se distinguer du *e-learning*, elles doivent être formulées de manière à exclure les ordinateurs portables (voir par exemple Traxler, 2007).

- 3) Des définitions fondées sur l'utilisation de la technologie comme médiateur ou facilitateur de l'enseignement ou de l'apprentissage, l'apprenante ou l'apprenant étant en interaction avec la technologie mobile dans son environnement. Grant (2019) juge que ces définitions ne tiennent pas compte de l'influence des environnements comme contexte d'apprentissage ni de la fluidité de ceux-ci.
- 4) Des définitions fondées sur le côté nomade de l'apprentissage mobile. Ces définitions manquent toutefois de spécificité: transporter un livre avec soi pourrait être considéré comme de l'apprentissage mobile. De plus, les critères pour distinguer les vraies situations d'apprentissage des autres usages des technologies mobiles sont difficiles à cerner.

Jugeant toutes les catégories de définition actuelles inadéquates, Grant (2019) insiste sur la nécessité de construire un cadre théorique rigoureux avant de poursuivre l'étude, le développement et la pratique de l'apprentissage mobile, un domaine de recherche encore émergent (Pedro, Barbosa et Santos, 2018).

On note ailleurs que les définitions de l'apprentissage mobile ont tendance à énumérer ses aspects positifs (Pedro, Barbosa et Santos, 2018), comme les définitions programmatiques de la FAD. Enfin, tout comme le *e-learning*, le *m-learning* peut être considéré comme une sous catégorie de *digital learning* (*d-learning*; Kumar Basak, Wotto et Bélanger, 2018). Il n'y a donc pas de consensus sur la définition de l'apprentissage mobile. Malgré tout, **eCampus Ontario** en propose une:

(27) | Apprentissage effectué au moyen d'un appareil tenu en main comme un téléphone mobile. (eCampus Ontario, s.d.)

Cette définition entrerait dans la catégorie de celles « fondées sur l'exploitation des technologies » de Grant (2019), définitions qui deviennent obsolètes quand les supports technologiques évoluent.

Par ailleurs, tout comme le *e-learning*, le *m-learning* n'est pas uniquement une modalité de la FAD et peut être utilisé en classe en présence d'une enseignante ou d'un enseignant. Dans une étude exploratoire des raisons rapportées par des instructeurs pour intégrer le *m-learning* à leur enseignement, Roy (2019) note le fait que les étudiantes et les étudiants emportent de toute façon leur téléphone intelligent en classe; autant en faire des outils d'apprentissage. Le *m-learning* pourrait se confondre avec l'approche **AVAN (apportez votre appareil numérique)**.

L'apprentissage mobile dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec

Le terme « apprentissage mobile » est absent de la documentation en ligne des universités québécoises, ce qui ne signifie pas que cette modalité n'est jamais utilisée, mais plutôt qu'elle n'est pas encadrée au sein des établissements. Toutefois, le programme destiné aux adultes qui souhaitent terminer leur diplôme d'études secondaires offert (en partenariat avec des commissions scolaires) par la plateforme [ChallengeU](#), avec sa promesse de permettre l'étude n'importe où à partir de son téléphone cellulaire, semble se rapprocher de l'apprentissage mobile; l'absence de définition claire ne permet pas de le confirmer parce que l'apprentissage ne se fait pas uniquement sur téléphone intelligent.

Apprentissage ouvert

On ne peut réduire la FAD au mouvement d'apprentissage ouvert ou l'inverse, mais leurs histoires sont interreliées. Le mouvement pour l'apprentissage ouvert veut rendre l'éducation accessible à tous et à toutes, n'importe où. Les universités ouvertes sont nées de ce mouvement au tournant des années 1970 avec l'objectif de diminuer les coûts et de réduire les barrières de temps et de distance qui empêchent certaines personnes, surtout adultes, de fréquenter l'université. La philosophie de l'apprentissage ouvert a mené récemment à la création de deux catégories d'outils, les ressources éducatives libres (REL) et les MOOC (ou CLOM). La formation à distance ouverte (*open distance education*), rendue possible notamment par ces outils, se distingue de la FAD traditionnelle parce que sa poursuite repose entièrement sur la motivation de l'apprenante ou de l'apprenant, avec la participation limitée d'un guide enseignant (Deimann, 2019).

L'apprentissage ouvert soulève aussi des critiques. L'ouverture est souvent présentée comme une valeur, un énoncé de principe (Bayne, Knox et Ross, 2015), donc plus d'ouverture doit forcément signifier une meilleure éducation. Cependant, l'utilisation des ressources ouvertes reste peu étudiée, ainsi ses effets réels pour l'apprentissage des individus ne sont pas connus pour l'instant; l'accès aux ressources ouvertes peut également faire passer le poids et la responsabilité de l'éducation des institutions sociales vers les individus (Oliver, 2015). L'accès aux ressources ne doit donc pas être confondu avec l'accès à l'éducation (Havemann, 2016). Encore faut-il que les ressources proposées conviennent aux besoins des personnes et qu'elles aient la capacité de les utiliser. Enfin, faire la promotion d'un apprentissage ouvert sous-entend que les modes d'éducation traditionnels sont fermés, une position binaire mal soutenue par les transformations récentes de l'enseignement en présentiel par l'ajout de ressources en ligne et les innovations pédagogiques (Edwards, 2015; Oliver, 2015).

Ressources éducatives libres

Les ressources éducatives libres, ou REL, s'inscrivent directement dans la philosophie de l'apprentissage ouvert. Le terme fait globalement référence à des documents éducatifs accessibles sans frais et dont le partage et la reproduction sont permis sans avoir à payer de droits d'auteur. Il s'agit toujours de documents numérisés, donc ils sont libres d'accès dans la mesure où l'utilisateur dispose d'un accès au Web. L'[UNESCO](#) (s.d.) en donne cette définition :

(28) Les ressources éducatives libres (REL) sont des matériaux d'enseignement, d'apprentissage ou de recherche appartenant au domaine public ou publiés avec une licence de propriété intellectuelle permettant leur utilisation, adaptation et distribution à titre gratuit. (UNESCO, s.d.)

Les REL devraient respecter ce qu'on appelle les [5R](#) (Fabrique REL, s.d.), soit les droits de Retenir (télécharger et conserver une ou des copies), Réutiliser (la ressource à ses propres fins), Réviser (modifier), Remixer (avec d'autres ressources) et Redistribuer (partager la ressource, modifiée ou non). Ces droits devraient être explicites dans la licence donnée à la REL. La définition de l'UNESCO correspond à ces conditions, mais pas celle de l'[OCDE](#) :

(29) [...] documents numérisés proposés gratuitement et librement aux enseignants, aux étudiants et aux apprenants autonomes en vue d'une utilisation répétée à des fins d'enseignement, d'apprentissage et de recherche. (OCDE, 2007)

En effet, l'association [Creative Commons](#), qui attribue des licences offrant différents niveaux de liberté de droits aux utilisateurs de documents, estime que la définition de l'UNESCO 1) requiert une licence ouverte, 2) donne les droits d'accès, de reproduction et de republication, 3) est non discriminatoire, donc qu'elle garantit l'accès des REL à n'importe qui, n'importe où, 4) ne permet pas de mettre des limites, comme exiger un usage non commercial de la REL. En comparaison, l'OCDE n'exige que les droits d'accès, de reproduction et de republication; d'autres limitations pourraient être [ajoutées à la licence donnée à des REL](#) ([Creative Commons](#), 2016) selon la définition de l'OCDE, comme une interdiction de remixage ou d'utilisation commerciale. [Creative Commons](#) recense plusieurs autres définitions provenant de diverses organisations et dont les restrictions en matière de licence varient, celles de l'UNESCO et de l'OCDE représentant les extrêmes de la distribution. Certaines organisations peuvent imposer la licence des ressources qu'elles hébergent et distribuent, ce qui limite leur ouverture

selon les **tenants d'une ouverture maximale** (opencontent.org, s.d.) Ce que certaines organisations considèrent comme des REL pourrait donc ne pas remplir les conditions nécessaires pour mériter cette appellation selon d'autres.

Un autre problème de définition des REL vient de leur distinction floue avec les millions de tutoriels et autres ressources d'information disponibles sur le Web. Des organisations à but lucratif (comme **Coursera**) ou non lucratif (comme **TED**) produisent du contenu éducatif gratuit et disponible à quiconque dispose d'un accès au Web (outre la barrière linguistique); elles s'affichent comme des fournisseurs d'éducation ouverte en ligne (Moe, 2015). Cependant, la gratuité ne suffit pas à rendre une ressource ouverte. Les REL ont comme mission première d'être redistribuées et adaptées aux besoins éducatifs. Les produits qui doivent préserver avant tout l'image de marque de l'organisation qui les distribue donnent des droits limités de redistribution et encore plus de modification (Moe, 2015). Par exemple, **les conférences TED ne peuvent être remixées ou modifiées** (TED, s.d.).

Les REL dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec

Les documents décrivant la FAD dans les universités québécoises cités précédemment ne définissent pas les REL, ce qui laisse croire que celles-ci ne sont pas considérées comme primordiales pour la FAD. Les bibliothèques universitaires offrent quelques documents et formations sur leur utilisation et leur production, comme la **bibliothèque de l'UQAM**. La **bibliothèque de l'Université Concordia** propose cette définition, centrée sur l'usage et le type de documents qui peuvent être considérés comme des REL :

(30) Open Educational Resources (OER) are teaching, learning, and research materials in any medium that permit no-cost access, use, adaptation, and/or redistribution by others. They include textbooks, curricula, syllabi, lecture notes, question banks, videos, audio, simulations, assessments, etc.¹⁸.
(Université Concordia, s.d.)

18 «Les ressources éducatives libres (REL) sont des ressources d'enseignement, d'apprentissage et de recherche, tous supports confondus, qui autorisent l'accès, l'utilisation, l'adaptation et/ou la redistribution sans frais. Elles comprennent les manuels scolaires, les programmes d'études, les plans de cours, les notes de cours, les banques de questions, les vidéos, les fichiers audio, les simulations, les évaluations, etc.» [Notre traduction]

Comme il a été mentionné plus haut, les REL sont moins utilisées dans les universités québécoises que dans celles du reste du Canada (Association canadienne de recherche sur la formation en ligne, 2019). Le [Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur du Québec](#) (MEES, 2018) propose d'encourager la production locale de REL.

Le cas des *Massive Open Online Courses*

Les *Massive Open Online Courses*, ou MOOC, sont apparus sous ce nom en 2008 et se sont multipliés depuis. Ils sont toujours en ligne, habituellement gratuits et accessibles à toute personne qui peut accéder au Web, bien que certains services comme la certification puissent être payants. Ces cours ne font habituellement pas partie de programmes universitaires crédités, bien que les distributeurs de MOOC s'associent parfois à des universités pour diffuser des programmes d'études en ligne. Il s'agit d'un paradoxe pour le mouvement de l'apprentissage ouvert: même si des universités traditionnelles offrent des MOOC, deux des plus grands distributeurs sont des entreprises privées commerciales (Coursera et [Udacity](#); Deimann, 2019). Les MOOC représentent un exemple d'outils d'apprentissage gratuits, mais pas libres. En effet, les MOOC sont accessibles seulement après inscription à une plateforme et protégés par mot de passe, ce qui ne permet pas le partage, la redistribution et encore moins la modification de leur contenu (Moe, 2015).

Si les MOOC sont d'abord définis par les lettres de leur acronyme, plusieurs typologies des sous types existants se font concurrence, fondées sur l'objectif, l'approche pédagogique, etc. (Rosselle, Caron et Heutte, 2014). Aucune de ces typologies ne fait l'objet d'un consensus, mais deux types de MOOC définis par leur approche pédagogique sont plus courants: les cMOOC et les xMOOC. Le premier MOOC a été coproduit par un des théoriciens du connectivisme, George Siemens, et repose sur la génération du savoir par un réseau d'apprenantes et d'apprenants. Ce type de MOOC correspond aux cMOOC ou MOOC connectivistes. Cette appellation les distingue des xMOOC, qui reposent sur la transmission de connaissances établies (Cisel et Bruillard, 2012). Dans les faits, les méthodes peuvent être combinées. Ces distinctions semblent plus utiles pour la recherche et le développement des MOOC que pour la pratique. Le Réseau d'enseignement supérieur à distance les distingue ainsi :

(31) CLOM mécaniques ou automatisés (xMOOC): cours fondés sur la transmission des savoirs et l'apprentissage individuel, offrant peu d'encadrement, validant les acquis et délivrant des badges ou des certificats;

CLOM connectiviste (cMOOC): parcours d'apprentissage ouverts offrant des contenus en accès libres déposés par les apprenants ou l'enseignant, fondés sur l'apprentissage en réseaux où les apprenants sont créateurs de contenus.

(Parr, 2019.)

Les *Small Private Online Courses*

Les MOOC ont donné naissance à une modalité d'apprentissage plus ciblée, les *Small Private Online Courses*, ou SPOC (Fox, 2013). Il s'agit de cours hybrides utilisant le matériel pédagogique des MOOC (ou du matériel similaire) dans un format proche de la pédagogie inversée. Ces cours, contrairement aux MOOC, ne s'adressent donc pas à un nombre théoriquement illimité d'apprenantes et d'apprenants et sont payants (García-Peñalvo, Fidalgo-Blanco et Sein Echaluze, 2018). Les apprenantes et les apprenants consultent le matériel pédagogique, y compris souvent des vidéos, en préparation d'un cours en présentiel et de discussions entre pairs. Fox (2013) présente la formule SPOC comme un ajout à l'expérience en classe; il montre que le taux de réussite d'un SPOC est meilleur que celui d'un MOOC sur le même sujet.

Les MOOC et les SPOC dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec

Contrairement à ce qu'on observe dans d'autres pays comme les États-Unis et la France, les MOOC québécois sont produits par des universités et non par des organismes privés (Julien et Gosselin, 2016). Ni l'Université Laval ni l'UQTR ne définissent les MOOC dans leurs politiques de formation à distance, même si toutes deux en offrent. Sur sa page dédiée aux MOOC, l'UQTR les définit en reprenant **le sens des composantes de l'acronyme** (UQTR, s.d.). L'Université Laval donne sur son site cette **définition** :

(32) | Aussi appelé Formation en ligne ouverte à tous, le MOOC (massive open online course) est une formation à distance de niveau (sic) universitaire gratuite, mais non créditée. (Université Laval, s.d.)

Cette définition met l'accent sur les avantages de cette forme de FAD, tout en la distinguant de l'offre de FAD ordinaire menant à l'obtention de crédits.

On ne semble pas parler explicitement des SPOC dans les modalités de cours offerts par les universités québécoises, à l'exception de quelques cours de médecine. Ces cours pourraient être confondus avec les cours hybrides.

Conclusion

La FAD existe depuis que les progrès technologiques ont permis de communiquer avec un grand nombre d'apprenantes et d'apprenants potentiels sans qu'il ne soit nécessaire de les rencontrer face à face. Après les services postaux, toutes les technologies de communication ont été mises au service de la FAD, de la radio à l'Internet. La communication via les outils du Web domine actuellement les autres moyens, à tel point que l'expression « formation en ligne » en vient à remplacer FAD, comme autrefois l'expression « cours par correspondance ». Il y a lieu de croire que les futures avancées technologiques imprimeront à leur tour leur marque sur la FAD et sa définition.

Parallèlement à son évolution technologique et à la croissance de sa popularité, la FAD et ses modalités sont devenues des objets de recherche, qui rendent apparente l'absence de consensus sur leurs définitions. Il serait plus juste de parler d'éléments de définition dans le cas de la FAD, combinés de diverses manières selon l'intention et l'approche théorique des auteurs et des autrices de chaque définition. Cette situation complique la recherche sur les méthodes d'apprentissage et d'enseignement à distance, la validation et la comparaison étant difficiles quand une même expression peut refléter différentes réalités (Saba, 2013). De plus, plusieurs établissements producteurs de FAD au Québec définissent celle-ci moins par ses caractéristiques que par les avantages qu'elle offre aux étudiantes et aux étudiants, quand ils ne la réduisent pas à ses moyens de diffusion.

Toutefois, ce manque de précision dans les définitions n'a pas que des inconvénients. On peut élargir à tous les aspects de la FAD le constat de Sangrà et de ses collègues (2012) sur le *e-learning*: les définitions sont floues parce que la réalité qu'elles tentent de représenter est changeante. De plus, cette imprécision permet aux établissements d'enseignement de s'approprier les construits selon leurs besoins et leur réalité (Sharpe et autres, 2006, cités dans Graham, 2013). Il ne semble donc pas judicieux de trancher en faveur d'une définition ou d'une autre. Tout au plus, les deux éléments de base des définitions scientifiques proposés par Lee (2017), la distance géographique et la médiation par la technologie, pourraient être jugés indispensables. Les autres éléments à ajouter, au besoin, dépendront du contexte et de l'orientation théorique. Toutefois, définir la FAD par la technologie de diffusion la plus populaire du moment, comme on le fait quand « apprentissage en ligne » est traité comme un synonyme de FAD, semble vouer la définition à l'obsolescence. La technologie risque fort de continuer à devancer la théorie dans le domaine d'étude de la FAD, donc garder l'appellation générale fondée sur la distance semble approprié.

Enfin, certains prédisent **la mort imminente de l'expression « en ligne »** (University Business, 2016) pour parler de la formation : les différences entre *e-learning*, *m-learning* ou cours hybride importeraient peu, puisque nous nous dirigerions vers l'apprentissage ubiquitaire : la question est de savoir si la pédagogie permet à l'apprenante ou à l'apprenant d'atteindre l'objectif et non quel est le mode de diffusion de la pédagogie. Dans l'apprentissage ubiquitaire, l'apprenante ou l'apprenant maîtrise son apprentissage et l'environnement de celui-ci; la situation d'apprentissage est authentique, au bon endroit et au bon moment (Gicquel, 2010). Quel que soit le futur de la FAD, il nous surprendra.

Observations préliminaires pour le projet eCampus

Les différences dans les définitions de la FAD, et particulièrement dans les définitions de ses modalités, compliquent la tâche de regrouper des cours comparables quant à leur accessibilité et à leur contenu dans le cadre du projet eCampus.

L'inclusion sur la plateforme des différentes modalités de FAD demandera beaucoup d'attention. Par exemple, certains cours considérés comme hybrides par les établissements émetteurs sont donnés entièrement à distance en combinant des périodes synchrones et asynchrones. Ces cours hybrides pourraient être suivis sans égard à la situation géographique de l'apprenante ou de l'apprenant, alors que les cours hybrides classiques, combinant présence et distance, demandent une proximité avec les établissements qui les offrent. Par ailleurs, les cours entièrement ou partiellement synchrones pourraient aussi présenter des problèmes d'accessibilité aux étudiantes et aux étudiants en situation de travail. Selon l'objectif poursuivi, le eCampus pourrait être appelé à définir la modalité de certains cours différemment de l'établissement d'origine. Les modalités de diffusion devront être prises en considération, clairement indiquées aux étudiantes et aux étudiants, et gardées à jour.

En ce qui concerne les REL, encourager leur création permettrait d'accroître leur usage dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec, et surmonterait notamment la barrière de la langue. Des décisions devront toutefois être prises concernant les droits accordés par les licences des REL produites par le biais de cette initiative.

Bibliographie

Allen, I. Elaine et Jeff Seaman (2017). *Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017*, Oakland (Calif.), Babson Survey Research Group, 36 p., réf. de février 2020, <http://onlinelearningsurvey.com/reports/digitallearningcompassenrollment2017.pdf>.

Anderson, T., L. Rourke, W. Archer et R. Garrison (2001). « Assessing Teaching Presence in Computer Conferencing Transcripts », *Journal of the Asynchronous Learning Network*, vol. 5, n° 2, p. 1-7.

Anderson, William (2013). « Independent Learning: Autonomy, Control, and Meta-Cognition », dans Michael Grahame Moore (dir.), *Handbook of Distance Education*, 3^e éd., New York (N.Y.), Routledge, p. 86-103, réf. de février 2020, https://books.google.ca/books?id=Up_fAmUHaxsC&pg=PA86&lpg=PA86&dq=%22Independent+learning:+Autonomy,+Control,+and+Meta-Cognition%22&source=bl&ots=7eKFXIAZLL&sig=ACfU3U0G4FSJdLJD9b5tJAp5XtA4MVIj2g&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKewiQxq3P6rrnAhWpmOAKHaVUDe0Q6AEwBHoECAsQAQ#v=onepage&q=%22Independent%20learning%3A%20Autonomy%2C%20Control%2C%20and%20Meta-Cognition%22&f=false.

Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (2019). *Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : 2018 : sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne : sous-rapport sur les établissements du Québec et les établissements francophones*, s. l., L'Association, 91 p.

Bates, Tony (2017). « Préface », dans France Lafleur et Ghislain Samson (dir.), *Formation à distance en enseignement supérieur : l'enjeu de la formation à l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. vii-x.

Bayne, Siân, Jeremy Knox et Jen Ross (2015). « Open Education: The Need for a Critical Approach », *Learning, Media and Technology*, vol. 40, n°3, p. 247-250.

Beatty, Brian (2014). « Hybrid Courses with Flexible Participation », dans Lydia Kyei-Blankson et Esther Ntuli (dir.), *Practical Applications and Experiences in K-20 Blended Learning Environments*, Hershey (Pa.), Information Science Reference, p. 153-177.

Bozkurt, Aras, Ela Akgun-Ozbek, Sibel Yilmazel, Erdem Erdogdu, Hasan Ucar, Emel Guler, Sezan Sezgin, Abdulkadir Karadeniz, Nazife Sen-Ersoy, Nil Goksel-Canbek, Gokhan Deniz Dincer, Suleyman Ari et Cengiz Hakan Aydin (2015). « Trends in Distance Education Research: A Content Analysis of Journals 2009-2013 », *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 16, n° 1, p.330-363, réf. de février 2020, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061066.pdf>.

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (s.d.a). *La formation à distance: flexibilité et accessibilité!*, réf. d'avril 2020, <https://www.cegepat.qc.ca/futurs-etudiants/formation-a-distance/>.

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (s.d.b). *Modes d'enseignement à distance*, réf. d'avril 2020, <https://www.cegepat.qc.ca/futurs-etudiants/modes-denseignement-a-distance/>

Cisel, Matthieu et Éric Bruillard (2012). « Chronique des MOOC », *Revue Sticef*, vol. 19, p.1-16, réf. de février 2020, http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/13r-cisel/sticef_2012_cisel_13rp.pdf.

CLIFAD (2010). *Définition de la formation à distance*, réf. d'avril 2020, <http://clifad.qc.ca/definition-de-la-formation-a-distance.html>

Conseil supérieur de l'éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser*, Québec, Le Conseil, 162 p., réf. de février 2020, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2015/06/2015-06-la-formation-a-distance-dans-les-universites-quebecoises.pdf>.

Creative Commons (2016). *What is OER?*, réf. de février 2020, https://wiki.creativecommons.org/wiki/What_is_OER%3F

De Houwer, Jan, Dermot Barnes-Holmes et Agnes Moors (2013). « What is Learning?: On the Nature and Merits of a Functional Definition of Learning », *Psychonomic Bulletin and Review*, vol. 20, n° 4, p.631-642.

Deimann, Markus (2019). « Openness », dans Insung Jung (dir.), *Open and Distance Education Theory Revisited: Implications for the Digital Era*, Singapore, Springer, p.39-46.

Diehl, William C. (2013). « Charles A. Wedemeyer: Visionary Pioneer of Distance Education », dans Michael Grahame Moore (dir.), *Handbook of Distance Education*, 3^e éd., New York (N.Y.), Routledge, p.38-48.

Duplâa, Emmanuel (2019). « Les transformations d'établissement et la formation en ligne: l'agrément d'un programme de formation en ligne des enseignants en Ontario », dans France Lafleur et Ghislain Samson (dir.), *Formation et apprentissage en ligne*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.115-138.

eCampus Ontario (s.d.) *Glossaire*, réf. d'avril 2020, <https://www.ecampusontario.ca/fr/glossary/>

Encyclopaedia Britannica (s.d.). *Distance learning*, réf. d'avril 2020, <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>

Edwards, Richard (2015). « Knowledge Infrastructures and the Inscrutability of Openness in Education », *Learning, Media and Technology*, vol. 40, n° 3, p.251-264, réf. de février 2020, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17439884.2015.1006131?needAccess=true>.

Fabrique REL (s.d.). *Qu'est-ce qu'une REL?*, réf. d'avril 2020, <http://fabriquerel.org/rel/>

Fox, Armando (2013). « Viewpoint: From MOOCs to SPOCs », *Communications of the ACM*, vol. 56, n° 12, p.38-40.

García-Peñalvo, Francisco J., Ángel Fidalgo-Blanco et María Luisa Sein-Echaluce (2018). « An Adaptive Hybrid MOOC Model: Disrupting the MOOC Concept in Higher Education », *Telematics and Informatics*, vol. 35, n°4, p.1018-1030.

Garrison, D. Randy et Zehra Akyol (2013). « The Community of Inquiry Theoretical Framework », dans Michael Grahame Moore (dir.), *Handbook of Distance Education*, 3^e éd., New York (N.Y.), Routledge, p.104-120.

Garrison, D. Randy, Terry Anderson et Walter Archer (2001). « Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education », *American Journal of Distance Education*, vol. 15, n° 1, p.7-23.

Gicquel, Pierre-Yves (2010). « Vers une modélisation des situations d'apprentissage ubiquitaire » dans *Troisièmes Rencontres Jeunes Chercheurs en EIAH* [Mai 2010, Lyon (France)], réf. de février 2020, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00506967/document>.

Gorsky, Paul et Avner Caspi (2005). « A Critical Analysis of Transactional Distance Theory », *Quarterly Review Of Distance Education*, vol. 6, n° 1, p.1-11.

Graham, Charles R. (2013). « Emerging Practice and Research in Blended Learning », dans Michael Grahame Moore (dir.), *Handbook of Distance Education*, 3^e éd., New York (N.Y.), Routledge, p.333-350.

Graham, Charles R. (2006). « Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions », dans Curtis J. Bonk et Charles R. Graham (dir.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, San Francisco (Calif.), Pfeiffer, p.3-21, réf. de février 2020, https://media.wiley.com/product_data/excerpt/86/07879775/0787977586-3.pdf.

Grant, Michael M. (2019). « Difficulties in Defining Mobile Learning: Analysis, Design Characteristics, and Implications », *Educational Technology Research and Development*, vol. 67, n° 2, p. 361-388.

Gravelle, France (2019). « La gestion de la transformation de son enseignement en format mixte/hybride », dans France Lafleur et Ghislain Samson (dir.), *Formation et apprentissage en ligne*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.155-166.

Guri-Rosenblit, Sarah (2005). « "Distance Education" and "E-Learning": Not the Same Thing », *Higher Education*, vol. 49, n° 4, p. 467-493.

Guri-Rosenblit, Sarah et Begona Gros (2011). « E-Learning: Confusing Terminology, Research Gaps and Inherent Challenges », *Journal of Distance Education*, vol. 25, n° 1, p.1-11.

Havemann, Leo (2016). « Open Educational Resources », dans Michael A. Peters (dir.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Living Ed., Singapore, Springer Singapore.

Hrastinski, Stefan (2019). « What Do We Mean by Blended Learning? », *TechTrends*, vol. 63, n°5, p.564-569, réf. de février 2020, <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11528-019-00375-5.pdf>.

Hrastinski, Stefan (2008). « A study of Asynchronous and Synchronous E-Learning Methods Discovered that Each Supports Different Purposes », *Educause Quarterly*, n° 4, p.51 55.

Jacquinet-Delaunay, Geneviève (2010). « Entre présence et absence: la FAD comme principe de provocation », *Distances et savoirs*, vol. 8, n°2, p.153-165, réf. du 23 mars 2020, <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-153.htm>.

Julien, Mélanie et Lynda Gosselin (2016). « Les MOOC dans les universités québécoises », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 13, n°1, p.36-46, réf. de février 2020, <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2016-v13-n1-ritpu02924/1038876ar.pdf>.

Jung, Insung (2019a). « Connectivism and Networked Learning », dans *Open and Distance Education Theory Revisited: Implications for the Digital Era*, Singapore, Springer, p.47-55.

Jung, Insung (2019b). « Introduction to Theories of Open and Distance Education », dans *Open and Distance Education Theory Revisited: Implications for the Digital Era*, Singapore, Springer, p.1-9.

Kaplan, Andreas M. et Michael Henlein (2016). «Higher Education and the Digital Revolution: About MOOCs, SPOCs, Social Media, and the Cookie Monster», *Business Horizons*, vol. 59, n° 4, p. 441-450.

Keles, Mümine Kaya et Selma Ayse Özel (2016). «A Review of Distance Learning and Learning Management Systems», dans Dragan Cvetkovic (dir.), *Virtual Learning*, Rijeka (Croatia), InTech, réf. de février 2020, <http://www.intechopen.com/books/virtual-learning/a-review-of-distance-learning-and-learning-management-systems>.

Kentnor, Hope (2015). «Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States», *Curriculum and Teaching Dialogue*, vol. 17, n° 1-2, p.21-34, réf. de février 2020, https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law_facpub.

King, Frederick B., Michael F. Young, Kelly Drivere-Richmond et P. G. Schrader (2001). «Defining Distance Learning and Distance Education», *AACE Journal*, vol. 9, n° 1, p. 1-14, réf. de février 2020, <https://www.learntechlib.org/f/17786/>.

Kop, Rita et Adrian Hill (2008). «Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?», *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 9, n° 3.

Kumar Basak, Sujit, Marguerite Wotto et Paul Bélanger (2018). «E-learning, M-learning and D learning: Conceptual Definition and Comparative Analysis», *E-Learning and Digital Media*, vol. 15, n° 4, p.191-216.

Latchem, Colin (2019). «Independent Study, Transactional Distance, Guided Conversation and Adult Learning», dans Insung Jung (dir.), *Open and Distance Education Theory Revisited: Implications for the Digital Era*, Singapore, Springer, p. 11-19.

Lee, Kyungmee (2017). «Rethinking the Accessibility of Online Higher Education: A Historical Review», *Internet and Higher Education*, vol. 33, p. 15-23.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, Québec, Le Ministère, 84 p., réf. de février 2020, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf.

Moe, Rolin (2015). «OER as Online Edutainment Resources: A Critical Look at Open Content, Branded Content, and How Both Affect the OER Movement», *Learning, Media and Technology*, vol. 40, n° 3, p.350-364.

Moore, Joi L., Camille Dickson-Deane et Krista Galyen (2011). «e-Learning, Online Learning, and Distance Learning Environments: Are they the Same?», *Internet and Higher Education*, vol. 14, n° 2, p.129-135.

Moore, Michael Grahame (2013a). *Handbook of Distance Education*, 3^e éd., New York (N.Y.), Routledge, 729 p.

Moore, Michael Grahame (2013b). «The Theory of Transactional Distance», dans Michael Grahame Moore (dir.), *Handbook of Distance Education*, 3^e éd., New York (N.Y.), Routledge, p. 66-85.

O'Byrne, W. Ian et Kristine E. Pytash (2015). « Hybrid and Blended Learning », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 59, n° 2, p. 137-140.

Observatoire compétences-emplois (2013). *Formation à distance: réalité ou mirage?*, réf. d'avril 2020, <https://oce.uqam.ca/formation-a-distance-realite-ou-mirage/>

OCDE (2007). « Les ressources éducatives en libre accès », *IMHE info*, juillet 2007, p. 1-2. <http://www.oecd.org/fr/sites/eduimhe/38947274.pdf>

Oliver, Martin (2015). « From Openness to Permeability: Reframing Open Education in Terms of Positive Liberty in the Enactment of Academic Practices », *Learning, Media and Technology*, vol. 40, n° 3, p. 365-384.

Opencontent.org (s.d.) *Defining the "Open" in Open Content and Open Educational Resources*, réf. d'avril 2020, <http://opencontent.org/definition/>

Parr, Marcelle (2019). *Pour apprivoiser la distance: guide de formation et de soutien aux acteurs de la formation à distance*, Montréal, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, 128 p., réf. de février 2020, http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2019/05/Pour_apprivoiser_la_distance_-_Guide_de_formation_et_de_soutien_aux_acteurs_de_la_FAD.pdf.

Pedro, Luís Francisco Mendes Gabriel, Cláudia Marina Mónica de Oliveira Barbosa et Carlos Manuel das Neves Santos (2018). « A Critical Review of Mobile Learning Integration in Formal Educational Contexts », *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 15, n° 10, réf. de février 2020, <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-018-0091-4#citeas>.

Peraya, Daniel (2019). « Préface », dans France Lafleur et Ghislain Samson (dir.), *Formation et apprentissage en ligne*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. vii-xii.

Pittman, Von V. (2013). « *University Correspondence Study: A Revised Historiographic Perspective* », dans Michael Grahame Moore (dir.), 3^e éd., New York (N.Y.), Routledge, p. 21-37, réf. de février 2020, <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203803738>.

Rosselle, Marilyne, Pierre-André Caron et Jean Heutte (2014). « A Typology and Dimensions of a Description Framework for MOOCs » dans *European MOOCs Stakeholders Summit 2014*, Lausanne (Suisse), École polytechnique Fédérale de Lausanne, réf. de février 2020, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00957025/document>.

Rourke, Liam, Terry Anderson, D. Randy Garrison et Walter Archer (2001). « Assessing Social Presence in Asynchronous Text-Based Computer Conferencing », *Journal of Distance Education*, vol. 14, n°2, p.50-71, réf. de février 2020, <https://auspace.athabasca.ca/bitstream/handle/2149/732/Assessing%20Social%20Presence%20In%20Asynchronous%20Text-based%20Computer%20Conferencing.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Roy, Vicky (2019). « Integration of Mobile Learning and the Use of Mobile Devices for Business and Trade Courses », dans France Lafleur, Vincent Grenon et Ghislain Samson (dir.), *Pratiques et innovations à l'ère du numérique en formation à distance : technologie, pédagogie et formation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.231-250.

Saba, Farhad (2013). « Building the Future a Theoretical Perspective », dans Michael Grahame Moore (dir.), *Handbook of Distance Education*, 3^eéd., New York (N.Y.), Routledge, p.49-65.

Sangrà, Albert, Dimitrios Vlachopoulos et Nati Cabrera (2012). « Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework », *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 13, n°2, p.145-159.

Sewart, David (2014). *Through the Mirror of ICDE: From Correspondence to Distance to Online*, 19 p., réf. de février 2020, <https://static1.squarespace.com/static/5b99664675f9eea7a3ecee82/t/5e15c37b4de27a2740bc18a9/1578484603658/david-sewart-throughthemirroroficde-fromcorrespondencetodistancetoonline.pdf>.

Shearer, Rick L. et Eunsung Park (2019). « The Theory of Transactional Distance », dans Insung Jung (dir.), *Open and Distance Education Theory Revisited: Implications for the Digital Era*, Singapore, Springer, p.31-38.

Siemens, George (2005). « Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age », *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 2, n°1, p.3-10.

Simonson, Michael, Charles Schlosser et Anymir Orellana (2011). « Distance Education Research: A Review of the Literature », *Journal of Computing in Higher Education*, vol. 23, n°2-3, p.124-142.

Swan, Karen (2019). « Social Construction of Knowledge and the Community of Inquiry Framework », dans Insung Jung (dir.), *Open and Distance Education Theory Revisited: Implications for the Digital Era*, Singapore, Springer, p. 57-65.

TED (s.d.) *TED talks usage policy*, réf. d'avril 2020, <https://www.ted.com/about/our-organization/our-policies-terms/ted-talks-usage-policy>

Traxler, John (2007). « Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The Moving Finger Writes and Having Writ... », *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 8, n° 2, p.1-12, réf. de février 2020, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346/882>.

UNESCO (s.d.). *Ressources éducatives libres*, réf. d'avril 2020, <https://fr.unesco.org/themes/tic-education/rel>

Université Concordia (s.d.) *Open Educational Resources (OER)*, réf. d'avril 2020, <https://www.concordia.ca/library/guides/oer.html>

Université de Montréal (s.d.). *Formation à distance*, réf. d'avril 2020, <https://fep.umontreal.ca/programmes/formation-a-distance/>

Université Laval (s.d.). *Quest-ce qu'un MOOC?* réf. d'avril 2020, <https://www.ulaval.ca/les-etudes/mooc-formation-en-ligne-ouverte-a-tous/quest-ce-quun-mooc>

Université Laval (2016). *Politique de la formation à distance*, Québec, L'Université, 8 p., réf. d'avril 2020, https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Politique_de_la_formation_a_distance_CU-2016-57.pdf.

Université McGill (1994). *Distance delivery of graduate programs*, réf. d'avril 2020, <https://www.mcgill.ca/gps/staff/graduate/distance-programs>

University Business (2016). « The death of "online" learning in higher ed », *University Business*, Mars 2016, réf. d'avril 2020, <https://universitybusiness.com/the-death-of-online-learning-in-higher-ed/>

UQAC (s.d.a). *Politique sur la formation à distance et l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'enseignement*, réf. d'avril 2020, <http://www.uqac.ca/bst/politique-et-procedure/>.

UQAC (s.d.b) *Procédure relative à la formation à distance et à l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'enseignement*, réf. d'avril 2020, <https://www.uqac.ca/mgestion/wp-content/uploads/2018/09/1163-02.006-1.pdf>

UQAT (s.d.) *Modes d'enseignement à distance*, réf. d'avril 2020, <https://www.uqat.ca/etudes/distance/modes-enseignement/>

UQTR (s.d.) *Qu'est-ce qu'un MOOC*, réf. d'avril 2020, https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1318&owa_no_fiche=15&owa_bottin

UQTR (2013). *Politique de la formation à distance*, réf. d'avril 2020, 7 p., <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/vrsg/Reglementation/108.pdf>

Zawacki-Richter, Olaf (2019). «The Industrialization Theory of Distance Education Revisited», dans Insung Jung (dir.), *Open and Distance Education Theory Revisited: Implications for the Digital Era*, Singapore, Springer, p.21-29.

*Conseil supérieur
de l'éducation*

Québec 

   @csequebec
cse.gouv.qc.ca

50-2108