

ACCESSIBILITÉ AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES ET FORMATION À DISTANCE



VIOLAINE PAGE
Chargée de projet
Cégep à distance

En 1964, le Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, mieux connu sous le nom de « commission Parent », proposait des changements qui ont radicalement modifié le paysage éducatif québécois. L'accessibilité pour tous y représente un fil conducteur, permettant de repenser, de réorganiser et de redéfinir notre relation à l'éducation.

Directement issus de cette nouvelle dynamique, les établissements de formation à distance, tant universitaires que collégiaux, s'approprient le concept d'accessibilité. Plus qu'aucun autre mode de formation, la formation à distance, à travers son utilisation des médias et sa désynchronisation du moment de l'enseignement et de l'apprentissage, permet d'incarner l'accessibilité. Aujourd'hui, avec l'arrivée des formations hybrides, alternant modes présentiel et à distance, ou encore avec l'arrivée des MOOC (*massive open online courses*), la recherche d'accessibilité demeure toujours présente et s'incarne dans la recherche de modèles qui conjuguent flexibilité des temps et des espaces.

Cet article a pour objectif de montrer comment se décline l'accessibilité, dans la formation à distance, à travers ses différentes composantes. Il s'agira donc de décrire comment ce qui a pu apparaître comme des défis à relever s'est finalement avéré être des atouts, tant pour ce type d'enseignement qu'en ce qui a trait à l'accès aux études supérieures. Le présent texte vise aussi à souligner le chemin qu'il reste encore à parcourir avant de pouvoir dire que les objectifs et les finalités du rapport Parent ont été atteints.

► L'ACCESSIBILITÉ... MAIS DE QUOI PARLE-T-ON AU JUSTE ?

Il est des termes, comme celui d'« accessibilité », dont on pense que la compréhension est univoque et partagée par le plus

grand nombre. Cependant, au bénéfice du présent article et dans le but de s'assurer d'un langage commun, nous n'échapperons pas à une courte période de définition. La première certitude qui ressort de la consultation de différents ouvrages est que le mot « accessibilité » s'avère polysémique.

Le dictionnaire généraliste *Le Petit Robert* (2001) définit ce concept comme : « la possibilité d'accéder, d'arriver à », tandis que le fait d'être accessible se définit lui ainsi : « où l'on peut accéder, arriver, entrer. Qui ne présente pas d'obstacles. Que l'on peut approcher, voir, rencontrer. Qui est ouvert, sensible à ». Plus spécifique au domaine de l'éducation, le dictionnaire de Legendre (2005), décrit l'accessibilité, d'abord d'un point de vue général, comme le « caractère de ce qui peut être facilement abordé, atteint, approché, intégré », puis, d'un point de vue plus spécifique, comme le « caractère de ce qui est compréhensible, intelligible ».

Cette dernière définition est à mettre directement en relation avec l'apparition de ce terme dans le rapport de la commission Parent. En effet, dans ce dernier, on insiste sur la place que doit détenir et sur le rôle que doit jouer l'éducation dans une société démocratique. On note aussi que le « système d'enseignement — en tant que système — doit, dans les sociétés modernes, poursuivre une triple fin » ; il doit, autrement dit :

- mettre à la portée de tous, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales, un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins ;
- permettre à chacun de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts, jusqu'au niveau le plus avancé qu'il lui est possible d'atteindre et de bénéficier ainsi de tout ce qui peut contribuer à son plein épanouissement ;
- préparer toute la jeunesse à la vie en société, c'est-à-dire à gagner sa vie par un travail utile, à assumer intelligemment toutes ses responsabilités sociales dans l'égalité et la liberté, et offrir aux adultes les plus grandes possibilités de perfectionnement » (MEQ, 1964).



Selon cette explication, le concept d'accessibilité est alors synonyme de possibilité d'accéder à l'éducation. C'est aussi cette acception que l'on trouve dans le dictionnaire de Legendre, signification qui a longtemps prévalu, approximativement jusque dans les années 1980. À partir de cette période, on constate un glissement du sens du terme «accessibilité», qui s'adapte aux mutations sociales et aux besoins de la société, et qui, tout en conservant ses caractéristiques premières, intègre la notion de réussite. Ainsi, si l'importance de pouvoir accéder à un système éducatif demeure, s'y adjoint la nécessité que les formations offertes de même que les apprentissages réalisés soient de qualité et garants de réussite. Favoriser l'accessibilité à un système ouvert, de qualité, visant la réussite du plus grand nombre sans discrimination de culture, de sexe, de couleur ou encore de religion, c'est passer d'une éducation réservée à quelques-uns à une autre, qui se destine à tous. Évidemment, cette mutation ne s'est pas faite sans heurts et les partisans de la démocratisation de l'enseignement ont dû faire face au conservatisme ambiant et au syndicalisme montant, faisant de la scolarisation un enjeu de société fondé sur le mérite individuel, et non plus uniquement sur un pouvoir financier.

ACCESSIBILITÉ ET FORMATION À DISTANCE

C'est dans cette mouvance de démocratisation que sont apparues les formations à distance, qui ont fait de l'accessibilité une de leurs missions premières. Toutefois, pour parvenir à réaliser cette dernière, il a fallu composer avec des contraintes de différentes natures, toutes intrinsèquement liées à une même caractéristique, qui est celle de l'éloignement. Les voici maintenant plus en détail.

Distance géographique et accessibilité

La formation à distance implique d'abord l'idée que l'étudiant n'a pas à se déplacer dans un établissement ou dans un centre de formation. En effet, professeur et étudiant sont éloignés géographiquement. Très directement, l'abolition de la distance augmente l'accessibilité à des formations supérieures, notamment pour les étudiants situés loin des grands centres de formation où, par définition, l'offre de formation s'avère plus importante et plus diversifiée. Ainsi, la suppression de la distance géographique permet non seulement de redistribuer l'offre de formation, mais aussi d'accroître l'accessibilité aux études, en offrant à chacun la possibilité d'accéder à des savoirs sans être tributaire d'un lieu précis. De plus, en admettant l'éventualité que les étudiants ne se déplacent

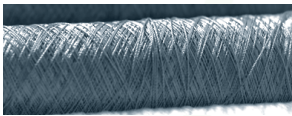
pas, la formation à distance favorise l'enracinement, entre autres en région, participant ainsi au maintien des centres de formation et au dynamisme des économies locales.

Distance temporelle et accessibilité

En plus de ne pas l'obliger à se déplacer, la formation à distance permet à une personne d'étudier au moment qui lui convient le mieux. Contrairement à la formation ayant lieu sur un campus, où les étudiants sont contraints de se réunir dans un même lieu, à un même moment — ce qui sous-entend que la disponibilité et la disposition à apprendre sont les mêmes pour tous —, la formation à distance, en mode asynchrone, laisse à ces derniers la liberté de choisir le moment et le rythme d'apprentissage qui leur sont les plus favorables. C'est ainsi qu'en formation à distance, l'apprentissage se fait habituellement à des moments qui sont choisis en propre par chaque étudiant et qui restent, surtout, dissociés par essence de l'acte d'enseignement.

Distance pédagogique et accessibilité

Alors que, dans les formations en présence, les processus d'enseignement et d'apprentissage passent, par la mise en œuvre *in situ* de situations pédagogiques, dans les formations à distance, il y a une dissociation des actes d'enseigner et d'apprendre qui demande que l'ensemble du matériel pédagogique soit préparé en amont, pour anticiper les différentes trajectoires des étudiants. La «distance transactionnelle» (Moore, 1980), puisque c'est ainsi qu'elle se nomme, illustre la désynchronisation des actes d'enseigner et d'apprendre et fait la démonstration non seulement que ceux-ci sont distincts, mais qu'ils peuvent, surtout, avoir lieu dans des endroits et à des moments différents, ce qui augmente, par là même, l'accessibilité à l'éducation. Il serait ainsi réducteur de penser que l'élaboration de cours à distance consiste tout simplement à mettre en ligne des documents pédagogiques; la conception de cours à distance s'inscrit dans un processus de création structuré, rigoureux, méthodique et devant tenir compte de multiples paramètres. De plus, le matériel pédagogique y relève d'impératifs tels que la médiatisation, le *design* ou la démarche d'apprentissage. Avec l'arrivée des technologies de l'information et de la communication, la modélisation des environnements d'apprentissage a pu favoriser la mise en place de parcours diversifiés, aptes à prendre en compte les spécificités de chacun, ce qui a permis de tendre vers un mode d'enseignement qui favorise la considération des particularités de tout étudiant en fonction de ses capacités, mais également en fonction de ses besoins. Dans cette



perspective et avec ce type d'outils, la formation à distance n'«impose pas à l'étudiant des approches pédagogiques qui le forcent à adopter des pratiques qui ne correspondent pas à ses compétences, à son style d'apprentissage ou à un type d'apprentissage qui ne répond pas à ses besoins» (Deschênes et Maltais, 2006).

Distance médiatique et accessibilité

L'apprentissage à distance n'est pas un phénomène nouveau et une longue histoire précède ce que l'on nomme aujourd'hui la «formation en ligne». Ainsi, bien avant que l'on ait parlé de cette dernière, la formation à distance s'est illustrée, par exemple, au moyen des cours par correspondance, ou encore des cours par cassettes audios ou vidéos. Intrinsicquement, de par sa nature même, ce type d'enseignement s'appuie sur des médias. Qu'ils soient imprimés, audiovisuels ou qu'ils relèvent des technologies de l'information et de la communication, ceux-ci jouent et continueront de jouer un rôle essentiel au sein de cette approche. En effet, dans la formation à distance, toutes les fonctions pédagogiques habituellement mises en œuvre par le professeur sont médiatisées à l'aide d'outils: matériel imprimé, écran d'ordinateur, vidéos, etc.

[...] la conception de cours à distance s'inscrit dans un processus de création structuré, rigoureux, méthodique et devant tenir compte de multiples paramètres.

«Enseigner à distance, c'est enseigner en différé», comme le disait Peraya (2001). Un des défis majeurs dans la conception de cours à distance réside dans le choix des médias qui vont soutenir l'étudiant en situation d'apprentissage. Chacun de ces derniers possède en effet des caractéristiques qui lui sont propres et il importe de s'assurer que le moyen choisi sera bien au service de l'intention pédagogique du concepteur, sous peine de nuire à l'accessibilité du contenu, et donc à la réussite de l'étudiant. À la suite de l'apparition massive des technologies de l'information et des communications au début des années 1980, et d'Internet dans les années 1990, de nouvelles possibilités de médiatisation sont apparues, permettant notamment de conjuguer différents outils, tout en impliquant une diversification de l'encadrement qu'il est possible d'offrir à distance aux étudiants. Ces innovations technologiques, comme celles qui sont encore à venir sans doute, facilitent l'accès aux différents contenus de formation ainsi que le soutien apporté aux étudiants éloignés, à la condition, cependant, que la pédagogie prime et que la technologie soit là pour la soutenir.

Les distances géographique, temporelle, pédagogique et médiatique sont autant de défis que la formation à distance a su non seulement relever, mais également intégrer, au point que ces éléments sont intrinsèquement liés aux propriétés de ce type de formation et constituent des atouts considérables pour accroître l'accessibilité aux études supérieures; et les résultats sont au rendez-vous. Les préjugés initiaux qui sévissaient vis-à-vis de la formation à distance ont été renversés étant donné que ce mode d'enseignement et d'apprentissage s'est largement répandu au sein du milieu universitaire et tend à se généraliser dans le contexte collégial. Aujourd'hui, la frontière devient de plus en plus mince entre la formation ayant lieu sur le campus et celle qui se donne à distance. L'enseignement hybride ou bimodal¹, l'apparition des MOOC en sont des exemples. Dans son rapport portant sur les inscriptions en formation à distance depuis 1995, Saucier (2011) relève une hausse constante de ces dernières et souligne le rôle joué par ce type de formation dans l'accessibilité aux études, et ce, quel que soit l'ordre considéré. C'est donc une tendance lourde qui s'impose. En 2009, Statistique Canada concluait que 25 % des étudiants adultes étaient inscrits à un programme de formation à distance, et, selon les données de Saucier (2011), les inscriptions compilées en formation à distance auraient augmenté globalement de 148 % en 15 ans. Si le nombre d'étudiants suivant des cours à distance augmente, l'offre quant à ces derniers affiche, elle aussi, une importante croissance. Le Répertoire de l'enseignement à distance français, publié par le REFAD en 2012, soulignait qu'une cinquantaine d'établissements canadiens offraient, cette année-là, plus de 2 500 cours à distance en français, couvrant aussi bien les sciences de la nature, les sciences humaines que les formations techniques.

■ L'ACCESSIBILITÉ : CE QU'IL RESTE ENCORE À FAIRE

Sans nier l'évident intérêt que suscite la formation à distance, il convient de nuancer les propos, car il y a encore bien du chemin à parcourir avant que l'accessibilité ne soit une valeur profondément ancrée dans les établissements. Sans que soit remis en cause le principe de la démocratisation de l'enseignement, on ne peut passer sous silence le fait que l'accroissement de l'accès aux études postsecondaires demeure un projet inachevé (Chenard et collab., 2013).

¹ La notion de «formation bimodale» évoque la coexistence de dispositifs d'enseignement au sein d'un même établissement. La «formation hybride» désigne l'intégration, dans une même formation, de l'enseignement en présence et à distance.



Alors qu'il y a peu on célébrait les 50 ans du rapport Parent, Rocher (2004) souligne que toutes les études qui traitent de la scolarisation de la population québécoise au cours des 40 dernières années en viennent aux mêmes conclusions, mitigées. Tout d'abord, on peut observer que le degré de scolarisation de la population québécoise s'est considérablement élevé au cours de ces décennies, quand on le compare à la situation de 1960. Avignon (2012) souligne qu'entre 1960 et 2012, le taux d'accès aux études collégiales passe de 16 % à 61 %. Il passe également de 7 % à 45 % pour l'université (MELS, 2011). Toutefois, l'augmentation du niveau de fréquentation des établissements d'enseignement ne garantit pas pour autant une hausse de la qualification dans la société puisqu'on remarque, encore aujourd'hui, qu'une part importante de la population québécoise ne détient pas de formation de base. Pire encore, à l'ère de la société du savoir, la dernière étude de l'OCDE, réalisée en 2013 et portant sur l'évaluation des compétences des adultes en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, montre que le Québec compte environ 1,2 million d'adultes qui ne maîtrisent que faiblement la lecture (OCDE, 2013). Or, voilà qui nuit directement à leur fonctionnement dans la société. De plus, c'est environ 2,2 millions d'adultes québécois qui n'ont pas atteint le niveau de littératie suffisant pour pleinement se développer. Plusieurs causes peuvent être invoquées pour expliquer ce phénomène. Avignon (2012) de pointer du doigt :

«la montée des politiques ultralibérales et le retrait de l'État providence qui a bien sûr eu des conséquences sur le financement de l'éducation. L'augmentation de la fréquentation scolaire et, avec elle, l'hétérogénéité croissante de la population étudiante n'ont pas été non plus sans conséquence. Au Québec, les États généraux sur l'éducation du milieu des années 1990 et plus récemment, mais avec une moins grande ampleur, le rapport Ménard sur le décrochage scolaire au secondaire, ont été l'occasion de rappeler qu'un grand nombre de jeunes n'obtiennent pas de premier diplôme. On a pu également observer, malgré certaines fluctuations, une stabilisation de l'accessibilité à l'enseignement supérieur, notamment à partir des années 1990. Le taux d'accès à l'université était déjà de 40 % au début de cette décennie. Recherchant avec raison des moyens d'améliorer cette situation, les préoccupations du monde de l'éducation ont évolué. Elles sont passées de la cible de l'accès à celle de la réussite, de l'entrée à la persévérance».

Certes, ces données sont tirées de l'examen de la «formation campus». Toutefois, la formation à distance ne peut les ignorer, tout d'abord parce qu'elle est et doit être considérée comme un acteur de premier plan dans le monde de l'éducation, mais également parce qu'elle a des défis à surmonter, tel qu'enrayer le phénomène de l'abandon scolaire, qui représente, encore à ce jour, le mal endémique de ce mode de formation. Kember (1990 ; 1999) a démontré que les causes d'abandon, pour ce type de formation, sont multifactorielles et qu'elles relèvent de la capacité de l'étudiant à intégrer les différentes dimensions liées à sa situation, soit les vies professionnelle, familiale, associative et étudiante, chacune de ces composantes influençant les autres selon une dynamique systémique. Dès lors, quels modèles la formation à distance devrait-elle mettre en place pour permettre aux étudiants d'optimiser l'intégration de ces différentes facettes de leurs vies ? Quels actes poser pour accroître l'accessibilité et la réussite en formation à distance ? Différentes pistes pourraient être évoquées, dont les trois suivantes.

Il apparaît que le rôle joué par la formation à distance en ce qui concerne l'accessibilité aux études supérieures n'est plus à démontrer.

ACCESSIBILITÉ, MODALITÉS D'INSCRIPTION ET MODALITÉS PÉDAGOGIQUES

L'une des premières pistes qui pourraient être explorées a trait à la dimension administrative relative aux modalités d'inscription aux études supérieures. En effet, la formation à distance se veut un modèle ouvert, flexible, innovateur, mis au service des étudiants ; elle se présente le plus souvent comme un vecteur d'amélioration de l'accès à la formation. Or, il y a un paradoxe à constater que certains établissements de formation à distance imposent des conditions d'admission telles que les périodes d'inscription ou encore l'autorisation d'étude en partenariat. De la même manière, on constate aussi que certains programmes de formation à distance recourent à des modalités pédagogiques qui nuisent directement à l'accessibilité, proposant, par exemple, la mise en place de cohortes pour s'assurer que le volume d'échanges ayant lieu sur des forums s'avère significatif. Si des prérogatives administratives et pédagogiques peuvent expliquer ces contraintes, il y a cependant lieu de se demander si d'autres modèles de gestion ou de conception ne pourraient être utilisés, alliant tout à la fois la possibilité pour les étudiants de démarrer leur cours au moment où ils le désirent, avec le plus de flexibilité possible, en maintenant une formation de qualité.



ACCESSIBILITÉ ET TECHNOLOGIE

À l'ère de l'omniprésence numérique, il paraît aussi essentiel de mesurer l'accessibilité de la formation à distance du point de vue des médias qu'elle utilise. En effet, si, dans un premier temps, ce type d'enseignement s'est largement développé par la voie des cours par correspondance, et même si ceux-ci demeurent encore relativement présents aujourd'hui, il y a fort à parier que le développement de cours à distance utilisant les technologies numériques ne peut aller qu'en grandissant. Dès lors, et sous peine de tomber dans une forme d'analphabétisme numérique, il est de la responsabilité de l'ensemble des acteurs de la formation à distance de s'assurer que les technologies utilisées pour la diffusion d'un cours soient non seulement aisément disponibles, mais également facilement utilisables. Idéalement, un étudiant ne devrait pas avoir à maîtriser une nouvelle technologie afin de pouvoir accéder à la matière enseignée, auquel cas l'un des objectifs poursuivis par le cours devrait alors — en plus des objectifs initiaux de contenu — intégrer la maîtrise de cet outil ainsi qu'un temps d'appropriation clairement défini dans le parcours d'apprentissage de l'étudiant. Autrement dit, en matière d'accessibilité et de technologie, il faut s'assurer que les médias utilisés pour diffuser les contenus de formation ne représentent pas des freins pour les étudiants suivant des cours à distance. Dans le cas contraire, il est évident que la technologie nuit très directement à l'accessibilité de ceux-ci.

ACCESSIBILITÉ ET ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE EN PÉDAGOGIE

Enfin, dans la lignée du rapport Parent, l'éducation devrait s'adresser à tous, incluant ceux présentant des besoins spécifiques, tels que les étudiants aux prises avec des troubles d'apprentissage, des handicaps physiques, moteurs ou encore neurologiques. Dans ce contexte, l'accessibilité universelle en pédagogie (*universal design of instruction*, ou UDI) se traduirait

« par la création d'environnements et de programmes d'études qui s'adressent à tous les étudiants, quels que soient leurs habiletés et leurs styles d'apprentissage. Les étudiants pourront, parmi plusieurs solutions proposées, choisir celles qui correspondent le mieux à leurs styles d'appropriation des acquis » (Barile et collab., 2013).

Plus qu'avec aucun autre média, la flexibilité des environnements d'apprentissage numériques offre la possibilité de mettre en place des solutions souples et adaptées aux besoins de chacun. Parmi tous les modèles d'enseignement, la formation à distance semble ainsi être l'une des approches les plus à même de pouvoir relever le défi de l'accessibilité universelle.

À n'en pas douter, c'est là un champ de recherche qui s'annonce socialement des plus pertinents et des plus prometteurs pour les années à venir.

CONCLUSION

Il apparaît que le rôle joué par la formation à distance en ce qui concerne l'accessibilité aux études supérieures n'est plus à démontrer. De concert avec les autres modèles issus du monde de l'éducation, cette forme d'enseignement s'inscrit pleinement dans les orientations du rapport Parent. Le rôle prépondérant de celle-ci semble acquis dans le milieu universitaire, au point que rares sont maintenant les institutions qui n'offrent exclusivement que des cours sur le campus. Dans l'univers collégial, l'intérêt pour l'apprentissage à distance se confirme également. Pour s'en convaincre, il suffit de regarder la hausse du nombre d'ententes conclues entre des établissements de formation à distance et des collèges situés, notamment, en région ou encore la mise en place de partenariats entre différentes commissions scolaires et des cégeps. De ce point de vue, il s'avère clair que la formation à distance ne relève pas d'un engouement passager et qu'elle doit être considérée comme un acteur incontournable dans l'accroissement de l'accessibilité aux études supérieures.

Il est important, cependant, de garder présent à l'esprit que l'accessibilité ne se définit pas seulement comme la capacité de s'adresser au plus grand nombre, mais qu'elle vise aussi à offrir une formation de qualité, qui assure la réussite de tous. En cette matière, comme les autres modèles d'enseignement, la formation à distance doit préserver des standards élevés tout en cherchant à accroître le taux de diplomation qui lui est lié. Ce n'est qu'à ces conditions que l'accessibilité, telle qu'elle a été envisagée il y a maintenant plus de 50 ans, pourra être atteinte. ◀

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AVIGNON, P. « L'accessibilité aux études supérieures au Québec: des réformes à compléter », Institut de recherche en économie contemporaine, 2012 [www.chaire-mcd.uqam.ca/upload/files/Publications/Veille/vsd1111-irec.pdf].

BARILE, M. et collab. « Les TIC: des outils pour l'accessibilité universelle en Pédagogie », Profweb, 2013 [www.profweb.qc.ca/fileadmin/user_upload/Dossiers/Dossier_accessibilite/Dossier_-_Les_TIC.pdf].

CHENARD, P. et collab. *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé*, Québec, Presses universitaires du Québec, 2013.

DESCHÊNES, A.-J. et M. MALTAIS. *Formation à distance et accessibilité*, Québec, TELUQ, 2006.



KEMBER, D. « Integrating part time study with family, work and social obligation Studies », *Higher Education*, vol. 24, n° 1, 1999, p. 109-124.

KEMBER, D. « The use of a model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education courses », *Higher Education*, vol. 20, n° 1, 1990, p. 11-24.

LEGENDTRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (rapport Parent), Montréal, Ministère de l'Éducation, 1964.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Indicateurs de l'éducation. Édition 2011*, Gouvernement du Québec, 2011 [www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/IndicateurEducationEdition2011_f.pdf].

MOORE, M. G. « Independent study », R. Boyd et J. Apps (dir.), *Redefining the Discipline of Adult Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1980, p. 16-31.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013. Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes, 2013* [skills.oecd.org/documents/Perspectives_de_OCDE_sur_les_comp%C3%A9tences_2013.pdf].

PERAYA, D. « Communication éducative médiatisée, formation à distance et campus virtuels », 1994 [tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/internet_media.pdf].

PERAYA, D. « Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance », 2001 [tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf17/0102/ress/doc/p1_fad/fadcadre.pdf].

REY-DEBOVE, J. et A. REY (dir.). *Le Petit Robert. Dictionnaire de langue française*, Paris, Dictionnaire Le Robert, 2001.

ROCHER, G. « Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation », Université du Québec à Chicoutimi, 2004 [classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/bilan_rapport_parent/bilan_rapport_parent.pdf].

SAUCIER, R. « Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996 », CLIFAD, 2011 [www.clifad.qc.ca/upload/files/documentation/avis-etudes-memoires/portrait_inscriptions_fad.pdf].

STATISTIQUE CANADA. « L'apprentissage à vie chez les Canadiens de 18 à 64 ans: premiers résultats de l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation de 2008 », 2009 [www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2009079-fra.htm].

Vous enseignez, nous travaillons avec vous.

CCDMD
CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

ccdmd.qc.ca
Des milliers de ressources pédagogiques

Depuis 2001, Violaine PAGE œuvre dans le domaine de la formation à distance. Elle est chargée de projet au Service de la conception et de la production à Cégep à distance. Elle a aussi travaillé pendant plusieurs années à la Télé-université dans la conception de cours à distance ainsi qu'en recherche universitaire.
vpage-lamarche@cegepadistance.ca