



ÉVALUATION DE PROGRAMME

CÉGEP@DISTANCE

Rapport d'évaluation



ÉVALUATION DE PROGRAMME

CÉGEP@DISTANCE

Rapport d'évaluation

Responsable de l'évaluation

Diane Charest
Chef du Service de la recherche et de l'évaluation
Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Coordination de l'évaluation

Nathalie Girard
Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Soutien statistique

Ève-Marie Castonguay
Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Soutien technique

Geneviève Aylwin
Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Céline Fortin
Direction de l'enseignement collégial

Jane-Hélène Gagnon
Direction de l'enseignement collégial

Comité d'évaluation

Patricia Hanigan
Roger Morin
Joanne Munn
Sylvain Parent
Viet Pham
Robert Poulin
Maurice Senneville
Steven Tribble
Jean-Pierre Yergeau

Graphisme et infographie

Deschamps Design

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 09-00365
ISBN 978-2-550-56526-0 (PDF)

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : CÉGEP@DISTANCE	3
1. Bref rappel de la formation à distance	3
2. Brève description du Cégep@distance	3
3. Organisation de la gestion du Cégep@distance	5
3.1. Activités sous la responsabilité directe du Collège de Rosemont	5
3.2. Activités sous la responsabilité des établissements du réseau collégial	6
3.3. Activités sous la responsabilité du comité-conseil du Cégep@distance	6
3.4. Activités sous la responsabilité directe du Cégep@distance	6
3.4.1. Gestion administrative et gestion des ressources humaines	6
3.4.2. Offre de cours et de services aux élèves	7
3.4.3. Développement de l'offre de formation et élaboration des cours	7
3.4.4. Soutien à la mise en œuvre de l'offre de formation	7
3.4.5. Réalisation de projets de recherche et de développement ou de projets expérimentaux permettant l'intégration des TIC	7
CHAPITRE 2 : STRATÉGIES D'ÉVALUATION	9
1. Rôle et composition du comité d'évaluation	9
2. Aspects couverts et questions d'évaluation	10
3. Méthodes de collecte de données et populations touchées	10
3.1. Analyse de documents et de données	10
3.2. Avis d'expertes	10
3.3. Consultation de groupes d'individus (groupes de discussion et questionnaires)	11
3.3.1. Groupes d'individus consultés	11
3.3.2. Détermination des populations et des échantillons	11
3.3.3. Sélection et caractéristiques des outils	12
3.3.4. Profil des répondantes et répondants au questionnaire destiné aux directions d'établissement d'enseignement collégial	12
3.3.5. Profil des répondantes et répondants au questionnaire destiné aux élèves du Cégep@distance	13

3.3.6. Profil des aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance	13
3.3.7. Résumé des consultations des groupes ciblés	13
4. Traitement et analyse des données	14
CHAPITRE 3 : PERTINENCE DU CÉGEP@DISTANCE	15
1. Portrait de l'offre de formation du Cégep@distance	15
1.1. Programmes d'études collégiales et cours	15
1.2. Activités de soutien liées à la formation à distance et à la reconnaissance des acquis	17
1.3. Études ou recherches favorisant la promotion ou le développement de la formation à distance ou projets expérimentaux permettant l'intégration des TIC à la formation à distance	17
2. Mécanismes mis en place par le Cégep@distance pour l'identification des besoins globaux de formation	18
3. Portrait des besoins globaux de formation	20
3.1. Portrait des besoins globaux en ce qui concerne les programmes d'études collégiales ou les cours	20
3.2. Portrait des besoins globaux en ce qui concerne les activités de soutien liées à la formation à distance et à la reconnaissance des acquis	24
3.3. Portrait des besoins globaux en ce qui concerne les études ou recherches favorisant la promotion ou le développement de la formation à distance ou les projets expérimentaux permettant l'intégration des TIC à la formation à distance	25
4. Facteurs favorables ou difficultés influençant le lien entre l'offre du Cégep@distance et les besoins de formation	25
4.1. Facteurs favorables ou difficultés éprouvées par rapport à l'offre de formation	25
4.2. Facteurs favorables ou difficultés éprouvées par rapport aux activités de soutien liées à la formation à distance et à la reconnaissance des acquis	28
4.3. Facteurs favorables ou difficultés éprouvées par rapport aux études ou recherches favorisant la promotion ou le développement de la formation à distance ou aux projets expérimentaux permettant l'intégration des TIC à la formation à distance	29

5. Adéquation entre l'offre du Cégep@distance et les besoins globaux des établissements collégiaux	30
5.1. Adéquation entre l'offre de formation du Cégep@distance et les besoins globaux de formation des établissements collégiaux	30
5.2. Adéquation entre l'offre de formation du Cégep@distance et les besoins globaux concernant les activités de soutien liées à la formation à distance et à la reconnaissance des acquis	31
CHAPITRE 4 : EFFICACITÉ DU CÉGEP@DISTANCE	33
1. Centralisation de l'élaboration et de la diffusion des cours au Cégep@distance	33
1.1. Processus d'élaboration des cours	33
1.1.1. Processus théorique d'élaboration des cours	35
1.1.2. Contraintes et points forts du processus d'élaboration des cours	39
1.1.3. Point de vue d'une experte sur le processus d'élaboration des cours	41
1.1.4. Données relatives au temps de conception des cours	42
1.1.5. Caractéristiques mentionnées par les directions d'établissement	45
1.1.6. Caractéristiques mentionnées par les élèves	46
1.1.7. Appréciation des cours conçus par le Cégep@distance et adéquation entre ceux-ci et les besoins des établissements et des élèves	47
1.2. Processus de diffusion des cours	49
1.2.1. Processus théorique de diffusion des cours	50
1.2.2. Contraintes et points forts du processus de diffusion des cours tels qu'ils ont été observés par les employées et employés du Cégep@distance	53
1.2.3. Processus de diffusion des cours selon les employées et employés du Cégep@distance	54
1.2.4. Processus de diffusion des cours d'après l'experte consultée	54
1.2.5. Caractéristiques mentionnées par les aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels extérieurs au Cégep@distance, les directions d'établissement et les élèves	55
1.2.6. Appréciation du modèle de diffusion des cours du Cégep@distance et adéquation entre les besoins des établissements (y compris les aides pédagogiques) et des élèves	60

2. Portrait financier du Cégep@distance	63
2.1. Évolution du nombre d'inscriptions aux cours	63
2.2. Revenus du Cégep@distance	64
2.2.1. Revenus globaux du Cégep@distance	64
2.2.2. Distribution de l'allocation du MELS dans les revenus globaux du Cégep@distance	66
2.3. Dépenses du Cégep@distance	72
2.4. Évaluation de certaines particularités du mode de financement du Cégep@distance au regard de leur influence sur l'offre de formation	73
2.4.1. Revenus en provenance des produits et services	73
2.4.2. Augmentation du volume d'activités réalisées en regard des programmes menant à une AEC	74
3. Carte des programmes	74
3.1. Carte des programmes d'études autorisés au Cégep@distance	74
3.2. Besoins des établissements	74
3.3. Appréciation de la clause précisant que le Cégep@distance est assujéti à la carte des programmes du Collège de Rosemont et adéquation entre cette carte de programmes et les besoins des établissements	75
CHAPITRE 5 : EFFETS DU CÉGEP@DISTANCE	77
1. Effets du Cégep@distance sur le cheminement des élèves dans les études collégiales	77
1.1. Effets du Cégep@distance sur le cheminement des élèves dans les études collégiales : analyse de données	78
1.1.1. Cheminement des élèves dans le réseau collégial après leur inscription au Cégep@distance	82
1.1.2. Diplômation des élèves ayant été inscrits à au moins un cours au Cégep@distance	83
1.1.3. Appréciation de l'analyse des données disponibles relativement au cheminement des élèves	84
1.2. Effets du Cégep@distance sur le cheminement des élèves dans leurs études collégiales : opinion des élèves concernés	85
2. Utilisation du matériel produit par le Cégep@distance	86
CONCLUSION	89

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Nombre d’inscriptions à des cours crédités selon le statut des élèves	4
Tableau 2 :	Nombre d’élèves inscrits à des cours crédités	4
Tableau 3 :	Nombre d’inscriptions selon leur type	5
Tableau 4 :	Répartition des répondants selon la population annuelle moyenne en formation ordinaire de l’établissement d’enseignement collégial ...	12
Tableau 5 :	Répartition des élèves selon leurs caractéristiques	13
Tableau 6 :	Groupes ciblés et rejoints selon les outils utilisés et les dates de fin de consultation	14
Tableau 7 :	Portrait des besoins de cours à distance pour la formation ordinaire et la formation continue	20
Tableau 8 :	Identification des besoins particuliers de cours à distance pour la formation ordinaire et la formation continue	21
Tableau 9 :	Nombre d’élèves intéressés par des cours à distance par catégorie de formation	22
Tableau 10 :	Identification des besoins particuliers de formation à distance en fonction des services liés à la reconnaissance des acquis ou à la formation manquante	24
Tableau 11 :	Appréciation des directions d’établissement concernant la place de la formation à distance dans le système éducatif	26
Tableau 12 :	Appréciation des directions des établissements sur la clientèle pouvant le plus bénéficier de la formation à distance	27
Tableau 13 :	Appréciation des directions d’établissement concernant la place des services particuliers offerts en formation à distance dans le système éducatif	29
Tableau 14 :	Première phase du processus d’élaboration des cours : analyse	36
Tableau 15 :	Deuxième phase du processus d’élaboration des cours : conception du devis	37
Tableau 16 :	Troisième phase du processus d’élaboration des cours : planification	37
Tableau 17 :	Quatrième phase du processus d’élaboration des cours : prototypage	38

Tableau 18 :	Sixième phase du processus d'élaboration des cours : implantation ...	39
Tableau 19 :	Compilation selon le début de la conception du cours dans une année scolaire donnée	43
Tableau 20 :	Compilation du temps écoulé entre le début de la conception d'un cours et la fin théorique de celle-ci	44
Tableau 21 :	Appréciation des directions d'établissement au regard des caractéristiques des cours de la formation à distance	45
Tableau 22 :	Statut des élèves au regard de l'impact du matériel de leur cours sur leur intérêt à l'égard de la formation à distance	46
Tableau 23 :	Statut des élèves au regard du niveau de consultation du matériel de leur cours	47
Tableau 24 :	Appréciation des directions d'établissement concernant l'adéquation entre les besoins des élèves et l'encadrement offert par le Cégep@distance	56
Tableau 25 :	Adéquation entre les besoins des élèves et les différentes activités de diffusion mises en œuvre par le Cégep@distance	57
Tableau 26 :	Adéquation entre les besoins des élèves et les différentes activités de diffusion mises en œuvre par le Cégep@distance selon le statut des élèves	59
Tableau 27 :	Adéquation entre les besoins des élèves et les différentes activités de diffusion mises en œuvre par le Cégep@distance selon l'âge des élèves	60
Tableau 28 :	Inscriptions au Cégep@distance, selon le type, de 2001-2002 à 2006-2007 (nombres et variations annuelles en pourcentages)	64
Tableau 29 :	Évolution de la provenance des revenus du Cégep@distance entre 2001-2002 et 2006-2007	65
Tableau 30 :	Allocations du MELS, certification de crédits reportés du Cégep@distance et autres revenus par champ d'activités pour les exercices financiers terminés le 30 juin des années 2002 à 2007 (en dollars)	67
Tableau 31 :	Allocations du MELS, certification de crédits reportés du Cégep@distance et autres revenus par champ d'activités, pour les exercices financiers terminés le 30 juin des années 2002 à 2007 (en pourcentages)	68

Tableau 32 :	Volume d'activités réalisées (pes brutes) et subvention accordée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Cégep@distance pour les exercices financiers terminés le 30 juin des années 2002 à 2007 (en dollars)	70
Tableau 33 :	Évolution de la distribution des dépenses du Cégep@distance entre 2001-2002 et 2006-2007	72
Tableau 34 :	Cours sélectionnés selon l'année	78
Tableau 35 :	Cours sélectionnés selon le sexe et l'année	79
Tableau 36 :	Taux de réussite des cours sélectionnés selon l'année	79
Tableau 37 :	Taux de réussite des cours sélectionnés selon le sexe	79
Tableau 38 :	Taux de réussite des cours sélectionnés selon les regroupements	80
Tableau 39 :	Différenciation des taux de réussite des élèves selon les cours suivis avant l'inscription au Cégep@distance	81
Tableau 40 :	Différenciation des taux de réussite des élèves après qu'ils ont suivi le cours observé au Cégep@distance	81
Tableau 41 :	Cheminement à la suite de la dernière inscription au Cégep@distance selon la population totale et le sexe	82
Tableau 42 :	Verdict de sanction après un passage au Cégep@distance selon la population totale et le sexe	83
Tableau 43 :	Type de sanction obtenu après un passage au Cégep@distance selon la population totale et le sexe	84
Tableau 44 :	Opinion des élèves sur l'impact des cours suivis au Cégep@distance	85
Tableau 45 :	Cours Internet distribués par année	86

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 :	Composition du comité-conseil du Cégep@distance	93
Annexe 2 :	Processus d'élaboration des programmes d'études techniques	95
Annexe 3 :	Tableaux supplémentaires	97
Annexe 4 :	Extrait de l'entente concernant le centre de formation à distance du collège de Rosemont: Cégep@distance	105

LISTE DES TABLEAUX EN ANNEXE 3

Tableau 1-1 :	Suggestions des élèves concernant l'accès aux services offerts par le Cégep@distance	97
Tableau 1-2 :	Identification des éléments positifs et des points à améliorer concernant l'accès au soutien offert par les tutrices et tuteurs	97
Tableau 1-3 :	Identification des éléments positifs et des points à améliorer concernant l'accès au soutien offert par les aides pédagogiques	98
Tableau 1-4 :	Dépenses de formation du Cégep@distance par champs d'activités pour les exercices financiers terminés le 30 juin des années 2002 à 2007 (en dollars)	99
Tableau 1-5 :	Répartition des dépenses de formation du Cégep@distance par champs d'activités pour les exercices financiers terminés le 30 juin des années 2002 à 2007 (en pourcentages).	101
Tableau 1-6 :	Cours sélectionnés selon les regroupements	102

INTRODUCTION

À la demande du Secteur de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le Service de la recherche et de l'évaluation de la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI) a évalué le programme du Cégep@distance. Cette évaluation visait à alimenter la réflexion et à orienter les discussions concernant son amélioration, sa poursuite ou sa réorientation. Le présent rapport en donne les résultats.

La première partie de ce rapport présente un historique de la formation à distance, une brève description du Cégep@distance de même qu'un survol des principales activités de mise en œuvre du programme. La deuxième partie indique les stratégies d'évaluation retenues. Les troisième, quatrième et cinquième parties font état des constats qui se dégagent de l'évaluation du Cégep@distance. Quant à la dernière partie du rapport, elle présente la conclusion de l'évaluation.

CHAPITRE

1

CÉGEP@DISTANCE

1 BREF RAPPEL DE LA FORMATION À DISTANCE

Définie comme un enseignement dont le mode de transmission permet de rapprocher le savoir de l'apprenante ou l'apprenant, alors que celui-ci est éloigné de l'enseignante ou l'enseignant, la formation à distance est arrivée officiellement au Québec en 1946. Jusqu'en 1972, l'offre de formation à distance portait essentiellement sur la formation professionnelle. En 1972, elle s'est étendue à la formation générale. La même année, sur une base expérimentale, la Télé-université était créée. Ce n'est qu'en 1983-1984 que la Direction de la formation à distance du ministère de l'Éducation a élargi son offre de manière à inclure l'enseignement collégial.

Suivant un avis publié en 1988 par le Conseil supérieur de l'éducation, qui recommandait de favoriser la création d'un centre de services au collégial, et bénéficiant de l'assentiment de la Fédération des cégeps, le Ministère a implanté officiellement le Centre collégial de formation à distance (CCFD), géré par le Collège de Rosemont, en 1991. Au moment de sa création, le CCFD a récupéré le patrimoine des cours instaurés depuis le début des années 80, et ce, même si, au cours de ces années, ils étaient souvent destinés au grand public. Le protocole d'entente intervenu en 1991 entre le Ministère et le Collège de Rosemont ainsi que les ententes suivantes ont toujours précisé le mandat du Cégep@distance, tout en distinguant les rôles de son comité-conseil, du Collège de Rosemont et du Ministère.

Même si le CCFD a changé d'appellation en 2002 pour devenir le Cégep@distance, il a conservé sa mission qui consiste à développer et dispenser une formation collégiale à distance.

2 BRÈVE DESCRIPTION DU CÉGEP@DISTANCE

La fonction principale du Cégep@distance est d'offrir à distance des cours et des programmes d'études. Les protocoles d'entente intervenus entre le Ministère et le Collège de Rosemont font en sorte que le Cégep@distance est géré par ce dernier et qu'il est assujéti, pour les programmes menant au diplôme d'études collégiales, à la carte des programmes d'études que cet établissement est autorisé à donner. De plus, le Collège de Rosemont peut conclure des ententes de partenariat permettant au Cégep@distance d'offrir d'autres programmes d'études.

Le Collège de Rosemont offre treize programmes d'études techniques. Du côté de la formation préuniversitaire, on trouve les programmes d'études *Sciences de la nature*, *Sciences humaines* (trois profils), *Arts et lettres* (cinq profils) et *Histoire et civilisation*. Pour l'instant, le Cégep@distance donne deux programmes d'études menant au diplôme d'études collégiales (DEC) et trois autres conduisant à l'attestation d'études collégiales (AEC). Les deux programmes conduisant au DEC sont associés à la carte des programmes autorisés au Collège de Rosemont.

La formation généralement offerte par le Cégep@distance permet aux élèves de s'y inscrire en tout temps et d'étudier à leur rythme. De 2001-2002 à 2005-2006, environ la moitié des inscriptions-cours¹ étaient avec commandite². En corollaire, l'autre moitié des inscriptions-cours étaient sans commandite et touchaient des élèves qui n'étaient pas nécessairement associés à un établissement collégial. Le tableau 1, tiré des indicateurs du Cégep@distance, présente le nombre d'inscriptions à des cours crédités³ selon le statut des élèves.

Tableau 1**Nombre d'inscriptions à des cours crédités selon le statut des élèves**

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Avec commandite	12 078	13 173	13 047	12 901	13 109
Sans commandite	12 118	13 409	13 636	12 628	12 725

Source : Les indicateurs du Cégep@distance, novembre 2007.

Le tableau 2, tiré également des indicateurs du Cégep@distance, présente le nombre d'élèves inscrits à des cours crédités sans égard à leur statut. Pendant la période de 2001-2002 à 2005-2006, le nombre total de nouveaux cours crédités a augmenté. Le nombre de nouveaux cours varient cependant selon les années. Par exemple, 27 cours ont été créés en 2001-2002 et 18 cours ont été créés en 2004-2005.

Tableau 2**Nombre d'élèves inscrits à des cours crédités**

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Nombre d'élèves	16 079	17 169	16 898	16 395	16 575

Source : Les indicateurs du Cégep@distance, novembre 2007.

La majorité des inscriptions sont associées à des cours crédités. Le tableau 3 indique le nombre d'inscriptions observé de 2001-2002 à 2005-2006 selon le type d'inscriptions.

1 Le nombre d'inscriptions-cours est distinct du nombre d'élèves inscrits.

2 La commandite est une autorisation accordée par un collège à l'un de ses élèves à temps plein d'aller suivre un ou quelques cours dans un autre établissement. Comme le mot *commandite* est d'usage courant, il est employé dans la présente évaluation, même s'il a été remplacé par l'expression *cours en partenariat*.

3 Comme les mots *cours crédité* sont d'usage courant, ils sont employés dans la présente évaluation, même s'ils ont été remplacés par l'expression *cours à unités*.

Tableau 3**Nombre d'inscriptions selon leur type**

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Cours crédités	24 196	26 582	26 683	25 529	25 834
Auditeurs	148	99	9	11	34
Reconnaissance des acquis	43	34	46	51	69
Épreuves synthèses	82	85	74	68	44
Examens de reprise	753	739	840	879	618
Cours non crédités	216	214	382	419	1 270

Source : Cadre d'évaluation du Cégep@distance.

Depuis sa création, le Cégep@distance a offert des cours sous différents formats. Le matériel didactique peut effectivement comporter de la documentation écrite, des logiciels de simulation, des disques compacts et autres. Le matériel produit est d'ailleurs mis à la disposition des établissements du réseau collégial qui désirent se le procurer.

3 ORGANISATION DE LA GESTION DU CÉGEP@DISTANCE

Outre le MELS, qui apporte son soutien, différentes instances sont impliquées dans la mise en œuvre des activités du Cégep@distance. En plus des activités dont l'établissement a lui-même la responsabilité, les instances suivantes sont mises à contribution :

- le Collège de Rosemont ;
- les établissements du réseau collégial ;
- le comité-conseil du Cégep@distance.

3.1. ACTIVITÉS SOUS LA RESPONSABILITÉ DIRECTE DU COLLÈGE DE ROSEMONT

Comme le stipule l'entente intervenue entre le Ministère et le Collège de Rosemont, ce dernier doit assurer la gestion et le développement du Cégep@distance. En vertu des règles budgétaires, le Collège de Rosemont doit donc produire le budget et les états financiers de cet établissement. Les autres activités de gestion sous sa responsabilité consistent essentiellement à allouer des ressources pour l'enseignement et à gérer les dossiers des ressources humaines du Cégep@distance. Pour assurer le développement du Cégep@distance et, par le fait même, de la formation à distance, le Collège doit tenter de se concerter avec d'autres établissements d'enseignement collégial, organismes ou associations.

La direction générale du Collège de Rosemont est responsable de la direction du Cégep@distance. **Les activités qui relèvent directement du Cégep@distance sont donc également associées, par la structure organisationnelle, au Collège de Rosemont.** De plus, dans les domaines relevant de sa compétence, la Commission des études de ce collège reçoit, analyse et approuve les activités élaborées par le Cégep@distance.

3.2. ACTIVITÉS SOUS LA RESPONSABILITÉ DES ÉTABLISSEMENTS DU RÉSEAU COLLÉGIAL

Outre l'échange d'information avec le Cégep@distance, les activités assurées par les établissements du réseau collégial touchent essentiellement l'administration des examens⁴ et l'attribution des commandites.

3.3. ACTIVITÉS SOUS LA RESPONSABILITÉ DU COMITÉ-CONSEIL DU CÉGEP@DISTANCE

Les membres du comité-conseil du Cégep@distance⁵ ont comme principale tâche de donner des avis sur :

- les orientations générales et les priorités de développement de l'établissement ;
- les maillages à établir et à maintenir.

3.4. ACTIVITÉS SOUS LA RESPONSABILITÉ DIRECTE DU CÉGEP@DISTANCE

Les activités sous la responsabilité directe du Cégep@distance peuvent être regroupées en cinq grands secteurs : la gestion administrative et la gestion des ressources humaines ; l'offre de cours et de services aux élèves ; le développement de l'offre de formation et l'élaboration des cours ; le soutien à la mise en œuvre de l'offre de formation de même que la réalisation de projets de recherche et de développement ou de projets expérimentaux permettant l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC).

3.4.1. GESTION ADMINISTRATIVE ET GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

Les activités liées à ce secteur touchent la gestion des différents services et des ressources humaines qui y sont associées.

4 Les employées et les employés des établissements du réseau collégial qui administrent les examens reçoivent une rémunération de la part du Cégep@distance.

5 L'annexe 1 présente la composition du comité-conseil du Cégep@distance.

3.4.2. OFFRE DE COURS ET DE SERVICES AUX ÉLÈVES

Pour permettre à ses élèves de profiter du cheminement scolaire le plus harmonieux possible, le Cégep@distance offre les services suivants : accueil, registrariat et soutien scolaire.

3.4.3. DÉVELOPPEMENT DE L'OFFRE DE FORMATION ET ÉLABORATION DES COURS

Pour les programmes menant au diplôme d'études collégiales, le développement de l'offre de formation est établi selon la carte des programmes d'études du Collège de Rosemont et les partenariats créés avec le réseau collégial. Pour les autres cours et programmes, le Cégep@distance est assujéti aux mêmes règles que les autres collèges du réseau. À ce sujet, chaque établissement collégial est responsable du développement de sa formation continue.

Les cours sont élaborés avec la contribution d'équipes multidisciplinaires qui doivent respecter les particularités pédagogiques du modèle de formation du Cégep@distance.

3.4.4. SOUTIEN À LA MISE EN ŒUVRE DE L'OFFRE DE FORMATION

Cet aspect regroupe les activités réalisées en complémentarité de celles liées à l'élaboration des cours.

3.4.5. RÉALISATION DE PROJETS DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT OU DE PROJETS EXPÉRIMENTAUX PERMETTANT L'INTÉGRATION DES TIC

La réalisation de projets repose essentiellement sur le désir du Cégep@distance d'améliorer ses services et sa formation. La mise en œuvre d'activités liées à différents projets de recherche ou projets expérimentaux dépend de la forme de contribution demandée au Cégep@distance dans les ententes de partenariat.

CHAPITRE

2

STRATÉGIES D'ÉVALUATION

1 RÔLE ET COMPOSITION DU COMITÉ D'ÉVALUATION

Le rôle du comité d'évaluation est de bien définir le mandat de l'évaluation, de contribuer à celle-ci et d'en assurer le suivi. Ce comité consultatif était composé des personnes suivantes :

Responsables de l'évaluation	
Diane Charest	Chef du Service de la recherche et de l'évaluation Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, MELS
Nathalie Girard	Conseillère en évaluation de programme Service de la recherche et de l'évaluation Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, MELS
Joanne Munn	Conseillère en évaluation de programme Service de la recherche et de l'évaluation Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, MELS
Membres consultatifs	
Patricia Hanigan	Directrice générale Collège de Rosemont
Roger Morin	Directeur des systèmes et des technologies de l'information Cégep de Sainte-Foy
Sylvain Parent	Agent de recherche Direction générale des affaires universitaires et collégiales, MELS
Viet Pham	Directeur Cégep@distance
Robert Poulin	Directeur du soutien aux établissements Direction générale des affaires universitaires et collégiales, MELS
Maurice Senneville	Directeur des études et du service aux étudiants Cégep de Bois-de-Boulogne
Stephen Tribble	Directeur des études Champlain Regional College
Jean-Pierre Yergeau	Aide pédagogique individuel Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

2 ASPECTS COUVERTS ET QUESTIONS D'ÉVALUATION

L'évaluation de trois aspects a permis de répondre aux deux objectifs poursuivis : alimenter la réflexion et orienter les discussions concernant l'amélioration, la poursuite ou la réorientation du programme du Cégep@distance. Les trois aspects retenus sont les suivants :

- la pertinence, c'est-à-dire voir si les objectifs visés et les moyens utilisés sont adaptés aux besoins à combler ;
- l'efficacité, c'est-à-dire juger de l'atteinte des objectifs du programme ;
- les effets, c'est-à-dire apprécier les répercussions du programme sur la population et son environnement.

Les divers aspects d'évaluation ainsi que les grandes questions posées se présentent ainsi :

Aspects d'évaluation	Questions
1. Pertinence	Est-ce que les cours, les activités de soutien et les activités de développement du Cégep@distance répondent aux besoins des établissements du réseau collégial en matière de formation à distance ?
2. Efficacité	Est-ce que les conditions mises en place permettent au Cégep@distance de présenter une offre répondant aux besoins de formation à distance au collégial ?
3. Effets	Est-ce que le matériel élaboré par le Cégep@distance est utilisé par les collègues ? Dans quelle mesure le Cégep@distance facilite-t-il le cheminement des élèves dans leurs études collégiales et contribue-t-il à la diplomation ?

3 MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES ET POPULATIONS TOUCHÉES

Aux fins de l'évaluation, quatre grandes sources d'information ont été utilisées : l'analyse de documents et de données, l'avis d'expertes, les groupes de discussion et les questionnaires.

3.1. ANALYSE DE DOCUMENTS ET DE DONNÉES

La documentation écrite accessible au MELS et au Cégep@distance de même que les données colligées par ces deux organismes sont les principales sources d'information utilisées. Les jugements portent sur la documentation écrite qui était disponible au début de l'évaluation. Toutefois, afin de rendre justice aux actions réalisées pendant la période d'évaluation ou dont la réalisation est prévue pour les prochaines années, la documentation écrite postérieure au début de l'évaluation a également été prise en considération, sans toutefois qu'il soit possible de porter un jugement sur son contenu.

3.2. AVIS D'EXPERTES

Compte tenu de l'importance et de la particularité du sujet et dans un souci de porter le jugement le plus objectif possible, le MELS a fait appel à une experte en financement des réseaux scolaires pour dresser un portrait financier du Cégep@distance. Des informations portant sur les mécanismes d'identification

des besoins de formation ont également été recueillies auprès d'une employée désignée par la Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT)⁶.

Finalement, étant donné l'importance que revêtent l'élaboration et la diffusion des cours dans les activités du Cégep@distance, le MELS a demandé à une autre experte d'émettre un jugement sur ces activités. Pour réaliser une étude descriptive, cette experte a analysé plusieurs documents et rencontré un certain nombre d'employées et employés du Cégep@distance regroupés dans des catégories spécifiques⁷.

3.3. CONSULTATION DE GROUPES D'INDIVIDUS (GROUPES DE DISCUSSION ET QUESTIONNAIRES)

3.3.1. GROUPES D'INDIVIDUS CONSULTÉS

L'évaluation a permis d'interroger les groupes suivants :

- deux groupes de discussion formés d'aides pédagogiques individuelles et d'aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance et venant de différentes régions ;
- des élèves inscrits à au moins un cours crédité au Cégep@distance du mois de janvier 2005 au mois de décembre 2007 ;
- des directions d'établissement d'enseignement collégial ;
- des employées et employés ciblés du Cégep@distance.

3.3.2. DÉTERMINATION DES POPULATIONS ET DES ÉCHANTILLONS

Mis à part les élèves, les individus interrogés faisaient partie du groupe cible au cours de l'année scolaire 2007-2008.

Le sondage s'adressant aux élèves du Cégep@distance visait les élèves ayant été inscrits à au moins un cours crédité entre le mois de janvier 2005 et le mois de décembre 2007. La population visée ne comprenait pas les élèves s'étant exclusivement inscrits à un cours de formation non crédité. Ainsi définie, cette population était composée de 26 147 individus.

6 Comme le précise le mandat initial, un employé de la Direction générale des affaires universitaires et collégiales (DGAUC) a également été rencontré. Les données recueillies lors de cette rencontre n'ont toutefois pas été utilisées puisqu'elles ne contribuaient pas à l'évaluation.

7 Les catégories d'emploi suivantes ont été touchées : coordonatrice ou coordonnateur à la conception, chargées ou chargés de projet, responsable de programme, responsable de la production, responsable de la gestion de la qualité, expertes et experts de contenu, responsable de l'édition, responsable du tutorat, tutrices et tuteurs et aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels.

La population d'élèves a été stratifiée selon le sexe et selon le statut (élève commandité ou non). La taille de l'échantillon a été établie à 10 050 élèves en tenant compte d'un taux de réponse attendu de 10 %. Les résultats du questionnaire destiné aux élèves du Cégep@distance ont été pondérés dans le but d'associer à une unité répondante le nombre d'unités (le poids) qu'elle occupe dans la population. C'est ce qui permet d'estimer les résultats qui auraient été obtenus si toute la population visée avait été sondée.

3.3.3. SÉLECTION ET CARACTÉRISTIQUES DES OUTILS

Sauf pour les groupes de discussion impliquant le personnel ciblé du Cégep@distance et ceux rassemblant des aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes, les outils conçus et employés pour la consultation comportaient majoritairement des questions à choix multiple.

L'utilisation de questionnaires se justifie par le désir de collecter une information de qualité et le court laps de temps alloué pour la réalisation de l'évaluation. De plus, le recours à des questionnaires permet d'effectuer des prétests venant confirmer le choix et la formulation des questions.

3.3.4. PROFIL DES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS AU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

La majorité des répondantes et répondants au questionnaire destiné aux directions d'établissement d'enseignement collégial étaient associés à un établissement accueillant annuellement entre 999 et 2 999 élèves en formation ordinaire.

Tableau 4

Répartition des répondantes et répondants selon la population annuelle moyenne en formation ordinaire de l'établissement d'enseignement collégial

Caractéristiques des répondantes et répondants	Pourcentage
Moins de 999 élèves	36,7
De 999 à 2 999 élèves	53,3
3 000 élèves ou plus	10,0

Source : Questionnaire électronique destiné aux directions d'établissement.

En raison du nombre restreint de répondantes et répondants, les réponses provenant des représentantes et représentants des établissements d'enseignement collégial francophones n'ont pu être distinguées de celles des représentantes et représentants des établissements anglophones.

3.3.5 PROFIL DES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS AU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES DU CÉGEP@DISTANCE

La majorité des élèves interrogés avaient de 20 à 24 ans et bénéficiaient d'une autorisation d'études hors établissement (commandite) pour au moins un des cours suivis au Cégep@distance.

Tableau 5

Répartition des élèves selon leurs caractéristiques

Caractéristiques des répondantes et répondants	Pourcentage
19 ans ou moins	9,7
De 20 à 24 ans	56,2
De 25 à 29 ans	15,4
30 ans ou plus	18,7
Avec commandite	58,0
Sans commandite	35,7
Ne sais plus si avec ou sans commandite	6,3

Source : Sondage destiné aux élèves du Cégep@distance.

3.3.6. PROFIL DES AIDES PÉDAGOGIQUES INDIVIDUELLES ET AIDES PÉDAGOGIQUES INDIVIDUELS EXTERNES AU CÉGEP@DISTANCE

Deux groupes ont été composés pour recueillir l'opinion des aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance : le groupe de l'est du Québec et celui de l'ouest du Québec. Cette distinction a permis d'obtenir l'avis de personnes de diverses régions et issues d'établissements de tailles différentes. Une personne associée au secteur de la formation continue se trouvait dans les groupes de discussion.

3.3.7. RÉSUMÉ DES CONSULTATIONS DES GROUPES CIBLÉS

Le tableau suivant présente un résumé des populations ciblées et rejointes, et ce, en fonction des outils de collecte et des dates de fin de consultation.

Tableau 6**Groupes ciblés et rejoints selon les outils utilisés et les dates de fin de consultation**

Groupes ciblés	Type de couverture	Portée de la population	Type de consultation	Date de fin de consultation (2008)	Taux de réponse	
					N ^{bre} /ttl	%
Directions d'établissement d'enseignement collégial	Recensement	Année scolaire en cours	Questionnaire électronique	11 juin	30/106	28,3
Aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance	Échantillon	Année scolaire en cours	Deux groupes de discussion	6 juin	12/12	100
Personnel ciblé du Cégep@distance	Échantillon	Année scolaire en cours	Groupe de discussion	16 septembre	7/7	100
Élèves inscrits à au moins un cours du Cégep@distance	Échantillon	De janvier 2005 à décembre 2007	Questionnaire électronique	13 juin	1481/10 050	14,7

Sources : Questionnaire électronique destiné aux directions d'établissement, groupes de discussion des aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance, groupe de discussion des employées et employés du Cégep@distance, sondage destiné aux élèves du Cégep@distance.

4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Afin d'établir des fréquences et des moyennes, les réponses aux questions à choix multiple ont été analysées avec un logiciel de traitement statistique (Statistical Package for the Social Sciences [SPSS]). Pour faciliter l'interprétation des questions ouvertes, les propos qu'elles ont permis de recueillir ont été traités et distribués dans différentes catégories.

L'analyse des données permet d'établir un portrait de la situation actuelle du Cégep@distance. Seuls les résultats contribuant à répondre aux grandes questions de l'évaluation sont présentés dans ce rapport. Il est à noter que les questions posées par l'intermédiaire de différents questionnaires n'étaient pas féminisées. Par souci de fidélité, ces questions qui sont présentées dans différents tableaux n'ont pas été féminisées dans le présent rapport. Le texte est cependant adapté.

Il est à noter que, bien que la totalité des questions à la base des travaux aient été couvertes, les résultats de l'évaluation et la mise en évidence de certains éléments diffèrent quelques fois de ce qui a été prévu à l'origine dans le cadre d'évaluation. Tous les ajustements apportés visaient à utiliser le maximum d'information disponible tout en contournant les différentes difficultés éprouvées. Ainsi, en l'absence de besoins identifiés par les directions d'établissement, il a été difficile de conclure à l'adéquation entre l'offre du Cégep@distance et les besoins des répondants au regard des études ou recherches favorisant la promotion ou le développement de la formation à distance ou des projets expérimentaux permettant l'intégration des TIC à la formation à distance. Compte tenu des résultats obtenus et du nombre de répondantes et répondants, sauf exception, aucune distinction entre les besoins identifiés pour le secteur de la formation ordinaire et ceux indiqués pour le secteur de la formation continue n'a été faite. Finalement, en ce qui concerne l'analyse des dossiers et du cheminement scolaire des élèves inscrits au Cégep@distance, des contraintes technologiques et conjoncturelles ont conduit les évaluatrices et évaluateurs à se concentrer sur les élèves inscrits de janvier 2005 à décembre 2007.

CHAPITRE

3

PERTINENCE DU CÉGEP@DISTANCE

1 PORTRAIT DE L'OFFRE DE FORMATION DU CÉGEP@DISTANCE

Pour les besoins de la présente évaluation, l'offre de formation du Cégep@distance est répartie en trois catégories : les programmes d'études collégiales et les cours, les activités de soutien liées à la formation à distance et à la reconnaissance des acquis de même que les études ou recherches favorisant la promotion ou le développement de la formation à distance ou les projets expérimentaux permettant l'intégration des TIC à la formation à distance.

1.1. PROGRAMMES D'ÉTUDES COLLÉGIALES ET COURS

L'offre de formation du Cégep@distance comporte des cours crédités et des cours non crédités. L'offre de cours du secteur francophone est plus imposante que celle du secteur anglophone, puisque le Cégep@distance n'a obtenu un mandat dans ce dernier secteur qu'en 2005.

En 2007-2008⁸, l'offre de formation du Cégep@distance se résumait ainsi :

Formation créditée francophone	Cours de la formation spécifique des programmes conduisant à l'obtention du DEC ou de l'AEC	Cours faisant principalement partie de la formation spécifique des programmes offerts au Cégep@distance et menant au DEC ou à l'AEC. Il s'agit de cours s'inscrivant dans les programmes <i>Sciences humaines</i>, <i>Techniques de comptabilité et de gestion</i>, <i>Comptabilité</i>, <i>Assurance de comptabilité et de gestion</i> et <i>Techniques d'éducation à l'enfance</i>. Si l'on fait abstraction du fait qu'un cours peut être donné sous plus d'un format⁹, le Cégep@distance offre principalement¹⁰ : ■ 2 cours distincts dans la discipline <i>Biologie</i> ; ■ 12 cours distincts dans la discipline <i>Mathématiques</i> ; ■ 2 cours distincts dans la discipline <i>Physique</i> ; ■ 2 cours distincts dans la discipline <i>Sciences humaines</i> ; ■ 4 cours distincts dans la discipline <i>Géographie</i> ; ■ 10 cours distincts dans la discipline <i>Techniques d'éducation à l'enfance</i> ; ■ 6 cours distincts dans la discipline <i>Histoire</i> ;
--------------------------------	---	---

8 La description sommaire de l'offre de cours est basée sur les guides de choix de cours de 2007-2008. D'autres cours ont pu s'ajouter depuis la publication de ces guides.

9 Quatre formats sont répertoriés : cours imprimés, devoirs par la poste et encadrement téléphonique (type 10), cours offerts par Internet avec matériel d'accompagnement imprimé (type 50), cours imprimés, devoirs et encadrement Internet (type 80) et cours plurimédias, devoirs et encadrement Internet (type 60).

10 La liste n'est pas exhaustive.

Formation créditée francophone (suite)		■ 7 cours distincts dans la discipline <i>Psychologie</i> ; ■ 3 cours distincts dans la discipline <i>Anthropologie</i> ; ■ 3 cours distincts dans la discipline <i>Économie</i> ; ■ 4 cours distincts dans la discipline <i>Politique</i> ; ■ 7 cours distincts dans la discipline <i>Sociologie</i> ; ■ 7 cours distincts dans la discipline <i>Administration</i> ; ■ 58 cours distincts dans la discipline <i>Techniques administratives</i>. Quelques cours de la formation spécifique n'appartenant pas nécessairement aux programmes menant au DEC ou à l'AEC et offerts au Cégep@distance font également partie de cette liste.
	Formation générale	Formation générale commune <i>Français, langue d'enseignement</i> (3 cours) <i>Philosophie</i> (2 cours) <i>Anglais, langue seconde</i> (cours offerts pour les 4 niveaux) <i>Éducation physique</i> (2 cours sur une possibilité de 3) Formation générale propre au programme <i>Philosophie</i> : cours adaptés à 3 groupes de programmes <i>Français, langue d'enseignement</i> : cours adaptés à 3 groupes de programmes <i>Anglais, langue seconde</i> : cours adaptés à tous les programmes et offerts pour 3 niveaux Formation complémentaire 17¹¹ cours dans 4 des 5 domaines prévus au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) (le domaine du langage mathématique et informatique est exclu)
Formation créditée anglophone	Formation générale	Formation générale commune <i>Français, langue seconde</i> (1 cours)
	Formation spécifique	Quatre cours offerts dans les disciplines suivantes : <i>Psychologie, Biologie, Mathématiques et Techniques administratives</i>
Formation non créditée francophone	Cours liés à l'aide à la réussite	<i>Anglais</i> (mise à niveau) <i>Aide à la réussite de l'épreuve uniforme de français</i> <i>Aide à la réussite de l'épreuve uniforme de français – simulation</i>
	Cours sous forme de capsules	Plus de 80 cours du domaine de la bureautique
Formation non créditée anglophone	Cours liés à l'aide à la réussite	<i>Preparing for the English Exit Exam</i> <i>Preparing for the English Exit Exam – simulation</i>
	Cours sous forme de capsules	Plus de 40 cours du domaine de la bureautique

11 Sans égard au format du cours (types 10, 50, 60 ou 80)

1.2. ACTIVITÉS DE SOUTIEN LIÉES À LA FORMATION À DISTANCE ET À LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Six principaux outils¹² ont été conçus pour assurer le soutien aux élèves. S'ajoutent les personnes-ressources (ex. : aides pédagogiques individuelles, aides pédagogiques individuels ou techniciennes et techniciens en information) mises à la disposition des élèves. Le Cégep@distance offre un total de 117 cours en ce qui concerne la reconnaissance des acquis scolaires et 14 modules pour la reconnaissance des acquis expérientiels. Au regard de la reconnaissance des acquis, plusieurs cours se trouvent dans les disciplines suivantes : *Français, langue et littérature* (601), *Philosophie* (340), *Biologie* (101), *Mathématiques* (201), *Géographie* (320), *Techniques d'éducation à l'enfance* (322), *Histoire* (330), *Psychologie* (350), *Sociologie* (387), *Sciences administratives* (401) et *Techniques administratives* (410).

Pour faire connaître ses services et ses activités, le Cégep@distance produit quatre publications récurrentes, diffuse des communications et des articles, selon les besoins, et assure la mise à jour de son site Internet. Deux guides présentent des notions sur la recherche dans Internet ou le type d'encadrement offert par l'entremise du Web.

1.3. ÉTUDES OU RECHERCHES FAVORISANT LA PROMOTION OU LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION À DISTANCE OU PROJETS EXPÉRIMENTAUX PERMETTANT L'INTÉGRATION DES TIC À LA FORMATION À DISTANCE

Ces dernières années, le Cégep@distance a participé à quelques études ou recherches favorisant la promotion ou le développement de la formation à distance, ou encore à quelques projets expérimentaux permettant l'intégration des TIC à la formation à distance :

- identification des quasi-diplômés pour leur proposer une solution de formation (collaboration du Collège Montmorency) ;
- expérimentation des outils d'aide développés par les chercheurs du Système d'aide multimédia interactif à la persévérance (SAMI-Persévérance) ;
- participation à l'expérimentation du projet *Cégeps en réseau* ;
- participation à une étude portant sur le portfolio numérique ;
- recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et portant sur l'amélioration de la persévérance dans les cours de la formation à distance : les effets de l'encadrement et de la collaboration ;

¹² Accueil et directives, le guide de votre réussite ; Gérer son stress ; Le stress et les examens ; Guide vers la réussite de mes cours à distance ; Guide d'utilisation des cours Internet ; Aide à la réussite de l'épreuve uniforme de français (Preparing for the English Exit Exam).

- expérimentation d'une formule hybride de formation avec le Cégep de Baie-Comeau ;
- projet, avec l'Université de Sherbrooke, d'une formation à distance avec encadrement télématique ;
- participation à une recherche sur l'amélioration de la persévérance dans les cours en ligne au collégial.

À ces projets, études et recherches pourraient s'ajouter les activités de développement réalisées avec des partenaires, notamment :

- une entente de formation continue en ligne visant le perfectionnement du personnel des centres de la petite enfance liés à l'Association québécoise des centres de la petite enfance ;
- une entente avec le Cégep de Rivière-du-Loup et Emploi-Québec concernant la formation manquante en techniques d'éducation à l'enfance ;
- une entente-cadre de partenariat intervenue entre l'Université Laval et le Cégep@distance et engageant les parties à développer une structure d'accueil pour assurer une mise à niveau concernant les élèves qui souhaitent entreprendre des études universitaires sans avoir obtenu les préalables nécessaires du collégial¹³.

2 MÉCANISMES MIS EN PLACE PAR LE CÉGEP@DISTANCE POUR L'IDENTIFICATION DES BESOINS GLOBAUX DE FORMATION

Des moyens mis en place par le Cégep@distance peuvent servir à l'identification des besoins de formation, des besoins liés aux activités d'étude ou de recherche de même que des besoins liés aux activités de soutien et de reconnaissance des acquis.

Les données recueillies à l'occasion du groupe de discussion formé d'employées et employés du Cégep@distance font ressortir des mécanismes d'identification de besoins globaux ainsi que les facteurs pris en considération dans le choix de développement d'un produit (cours, recherche, guide, etc.).

De façon informelle, les membres de ce groupe de discussion ont confirmé que plusieurs moyens sont utilisés pour reconnaître les tendances pouvant se dégager de différents organismes et sources d'information. C'est le cas notamment de la veille sur la formation à distance, de la participation à la Commission des affaires de la formation continue (CAFC) ou à la Commission des affaires pédagogiques (CAP), de la détermination des besoins de formation en se basant sur les appels téléphoniques reçus au Cégep@distance et de la notation des échanges tenus dans des événements tels que les salons ou colloques. La consultation des bilans annuels des dernières années confirme la participation du Cégep@distance à la CAP et à la CAFC ainsi qu'à d'autres comités, notamment le Groupe de travail sur l'implantation de Socrate, la Table de concertation des organismes TIC et le Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD).

¹³ Chaque projet retenu fait ensuite l'objet d'une entente spécifique de collaboration.

De façon officielle, une étude réalisée par une personne externe au Cégep@distance a permis d'identifier les besoins du milieu du travail et de la clientèle. Le comité-conseil du Cégep@distance donne également des avis sur les priorités de développement de l'établissement. L'analyse des comptes-rendus du comité-conseil permet d'ailleurs de confirmer que ce dernier est en mesure de donner son avis puisque le Cégep@distance présente annuellement son bilan et sa programmation en ce qui a trait à l'élaboration des cours. Les membres peuvent donc réagir à ces documents et poser des questions. Il est à noter que l'avis des membres du comité-conseil n'est pas restreint aux bilans et aux programmations déposés par le Cégep@distance. Par exemple, dans le compte-rendu du 31 octobre 2007, au point portant sur les modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) et aux cours d'appoint, les membres du comité-conseil ont exprimé les préoccupations de leur milieu. La direction a alors conclu en mentionnant qu'elle prenait note de ces besoins et que des décisions devaient être prises rapidement. D'ailleurs, dans les semaines qui ont suivi cette rencontre, le Cégep@distance a commencé l'élaboration de cours d'appoint.

De plus, en conformité avec la Politique institutionnelle de gestion des programmes (PIGP) du Collège de Rosemont¹⁴, un comité d'orientation a été mis en place à l'interne. Ce comité décidait des orientations à suivre et analysait des cours en vue d'en recommander le développement à la direction. Au départ, il avait pour mandat d'analyser les besoins de la clientèle. Dans la réalisation de différents mandats ad hoc, le Service de la recherche était mis à contribution pour faciliter les échanges et éclairer les décisions du comité d'orientation. Mis en place pendant l'année scolaire 2003-2004, ce comité a exercé ses activités jusqu'au 17 octobre 2006. Selon les participantes et participants au groupe de discussion, il devrait être relancé incessamment. La direction indique, pour sa part, que la régie a suppléé au comité d'orientation. De plus, l'établissement prévoit réaliser¹⁵, pour juin 2010¹⁶, une étude de marché pour circonscrire les besoins actuels et émergents des individus et des collègues. L'implantation d'une veille stratégique pour l'analyse des besoins en émergence¹⁷ est également prévue pour 2008-2009¹⁸.

14 À la page 23 de la PIGP, il est précisé, dans une note de bas de page, que «le Comité d'orientation est responsable de formuler les recommandations à la Direction du Cégep@distance sur toute question touchant le développement des programmes et des services au Cégep@distance. Ces questions portent notamment sur le choix des cours et des programmes à élaborer, à réviser ou à évaluer. Les analyses du Comité, alimentées par les travaux du Service de la recherche et du développement, servent également à établir le plan triennal de développement des programmes et les plans d'action annuels qui en découlent, lesquels sont soumis au Comité-conseil du MEQ. Le Comité d'orientation est composé des directeurs adjoints et d'un membre du personnel professionnel de chacun des services du Cégep@distance de même que du personnel professionnel responsable des programmes au Service de la conception pédagogique».

15 Pour plus d'information, il est possible de consulter l'enjeu 1 du Plan triennal d'action lié à l'utilisation des sommes allouées aux cégeps dans le cadre du réinvestissement du Québec consécutif au rétablissement partiel des transferts fédéraux à l'enseignement supérieur ou l'action 4.1.1 du plan stratégique du Collège de Rosemont.

16 Les résultats de ces travaux n'étant disponibles qu'une fois la présente évaluation réalisée, aucun jugement ne peut être porté sur ceux-ci.

17 Pour plus d'information, il est possible de consulter l'action 7.2.1 du plan stratégique du Collège de Rosemont.

18 Non évaluée dans le présent document.

Bien que les personnes interrogées dans le groupe de discussion précisent que l'analyse des besoins de formation peut provenir de la clientèle ou de la demande du marché, elles soulignent qu'elles répondent prioritairement aux besoins de la clientèle. En ce qui concerne l'offre de cours, les employées et employés interrogés identifient trois règles manifestes devant être respectées : la popularité du programme et, dès lors, son potentiel d'attraction, l'élaboration de cours qui respectent les contraintes technologiques et l'élaboration de cours pour lesquels une certaine pérennité est assurée.

3 PORTRAIT DES BESOINS GLOBAUX DE FORMATION

Pour établir le portrait des besoins globaux de formation, trois sources ont été utilisées : les résultats du questionnaire destiné aux directions d'établissement, les résultats du sondage destiné aux élèves et les conclusions de la rencontre tenue avec une représentante de la DGFPT.

3.1. PORTRAIT DES BESOINS GLOBAUX EN CE QUI CONCERNE LES PROGRAMMES D'ÉTUDES COLLÉGIALES OU LES COURS

Besoins des établissements

D'après les réponses au questionnaire destiné aux directions d'établissement, pour une famille de formations donnée, les besoins des directions d'établissement sont systématiquement plus importants du côté de la formation ordinaire que de la formation continue. Le pourcentage de répondantes et répondants ayant indiqué « Je ne sais pas » est également beaucoup plus élevé pour le secteur de la formation continue que pour le secteur de la formation ordinaire. Les besoins identifiés par plus de 60 % des répondantes et répondants sont associés à la formation ordinaire et concernent la formation générale (93 %), les sciences humaines (73 %), les techniques administratives (67 %) et les sciences de la nature (63 %).

Tableau 7

Portrait des besoins de cours à distance pour la formation ordinaire et la formation continue

Pour que l'offre de formation à distance complète votre offre de formation, vous avez besoin de cours de :	Formation ordinaire			Formation continue		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
la formation générale	93,3	3,3	3,3	43,3	13,4	43,3
la famille préuniversitaire des sciences humaines	73,3	3,3	23,3	26,7	13,4	60,0
la famille préuniversitaire des sciences de la nature	63,3	16,7	20,0	23,3	16,7	60,0
la famille préuniversitaire des arts	53,3	26,6	20,0	20,0	16,7	63,3

Pour que l'offre de formation à distance complète votre offre de formation, vous avez besoin de cours de :	Formation ordinaire			Formation continue		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
la famille des techniques biologiques (incluant les cours des DEC et des AEC).	26,7	33,3	40,0	16,7	23,4	60,0
la famille des techniques physiques (incluant les cours des DEC et des AEC).	26,7	30,0	43,3	20,0	23,4	56,7
la famille des techniques humaines (incluant les cours des DEC et des AEC).	43,3	26,7	30,0	33,3	23,4	43,3
la famille des techniques administratives (incluant les cours des DEC et des AEC).	66,7	13,4	20,0	46,7	10,0	43,3
la famille des techniques artistiques (incluant les cours des DEC et des AEC).	26,7	23,3	50,0	10,0	16,7	73,3

Source : Questionnaire électronique destiné aux directions d'établissement.

Interrogés sur les besoins particuliers en formation ordinaire auxquels on devrait répondre par la formation à distance, près des deux tiers des répondantes et répondants avaient des suggestions à faire. Celles-ci concernent, par ordre d'importance, l'élargissement de l'offre de formation pour ce qui est des cours de réseau¹⁹ et des cours de la formation générale et l'offre de cours de mise à niveau. En ce qui concerne la formation continue, aucun besoin particulier ne se dégage des réponses au questionnaire.

Tableau 8

Identification des besoins particuliers de cours à distance pour la formation ordinaire et la formation continue

Avez-vous des besoins particuliers en « formation ordinaire » que vous voudriez signaler concernant les cours ou encore les programmes de formation qui devraient être offerts en formation à distance ? Si oui, quels sont-ils ?	
Pourcentage sur le nombre de réponses	Catégorie
36,7	Rien à signaler/aucun besoin particulier
10,0	Les cours de mise à niveau rendus nécessaires à la suite de l'implantation du nouveau RREC et les cours de reprise
26,7	Offrir davantage de cours en formation générale/cours de réseau/élargir l'offre de formation (sciences de la nature, cours complémentaires, préalables universitaires, préalables du secondaire, cours de la formation technique en relation avec les nouvelles réalités du marché)/offre plus importante pour les cours comptant beaucoup d'échecs (calcul 1 et 2, physique-électricité et magnétisme, physique, mécanique, statistiques)
26,7	Autres choix distribués dans 7 catégories et comptant individuellement pour moins de 10 %

¹⁹ Les cours de réseau représentent les cours dont les compétences et éléments de compétences sont les mêmes dans les différents établissements du réseau collégial.

Tableau 8 (suite)

Avez-vous des besoins particuliers en « formation continue » que vous voudriez signaler concernant les cours ou encore les programmes de formation qui devraient être offerts en formation à distance ? Si oui, quels sont-ils ?	
65,0	Rien à signaler/aucun besoin particulier
35,0	Autres choix distribués dans 6 catégories et comptant individuellement pour 10 % ou moins

Source : Questionnaire électronique destiné aux directions d'établissement.

Besoins des élèves

Le questionnaire qui s'adressait aux élèves du Cégep@distance a permis d'obtenir une information partielle concernant les besoins des élèves. En effet, puisque les données recueillies se réfèrent aux seuls élèves du Cégep@distance et non aux personnes n'étant pas inscrites à cet établissement, aucune généralisation pour l'ensemble de la population étudiante n'est envisageable. Il est tout de même intéressant de constater que 92 % des élèves interrogés ont confirmé que les cours dont ils avaient besoin en formation à distance étaient offerts par le Cégep@distance. Près de 6 % (5,6 %) ont toutefois affirmé l'inverse. Chez ces derniers, les cours de la formation préuniversitaire en sciences semblent les plus prisés, suivis des cours de techniques administratives, des cours de la formation générale et des cours de techniques d'éducation à l'enfance.

Tableau 9

Nombre d'élèves intéressés par des cours à distance par catégorie de formation

Nombre de répondantes et répondants ²⁰	Catégorie
23	Cours de la formation préuniversitaire en sciences de la nature
8	Cours de techniques d'éducation à l'enfance
12	Cours de techniques administratives
11	Cours de la formation générale
2	Cours de soins infirmiers
3	Cours d'informatique
8	Cours non précisés
19	Cours disparates, notamment dans des programmes (11) tels que les suivants : <i>Techniques de laboratoire, Techniques de gestion de bureau, Techniques de diététique, Technologie du génie civil, programme de langues, Naturopathie²¹, Techniques d'éducation spécialisée, Arts plastiques, Technologie de la production horticole et de l'environnement ou Paysage et communication en horticulture ornementale, Techniques d'aménagement et d'urbanisme, Techniques de travail social.</i>

Source : Sondage destiné aux élèves du Cégep@distance.

20 Les répondantes et répondants pouvaient identifier plus d'un cours manquant. La présentation des résultats utilise le score brut plutôt que le score pondéré de manière que les lectrices et lecteurs cernent plus facilement la portée non généralisable de ces indicateurs.

21 Ce programme n'est pas offert par les établissements du réseau collégial.

Les avis des aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance divergent en ce qui concerne le choix de cours offerts par cet établissement et son adéquation avec les besoins de leurs élèves. Pour certaines et certains, l'offre de cours répond aux besoins des élèves. Pour d'autres, elle n'y répond pas, principalement au regard des cours complémentaires, des préalables universitaires et des cours de sciences de la nature.

Identification des besoins de formation à distance au MELS

Afin de déterminer s'il existe, au Ministère, un moyen privilégié d'identifier les besoins de formation à distance au regard des programmes techniques, un membre du personnel de la DGFPT a été rencontré. Étant donné que le mandat de cette direction porte sur l'élaboration des programmes et non sur les moyens d'apprentissage et que la formation à distance est considérée comme un moyen d'apprentissage, la DGFPT ne distingue pas les besoins de formation à distance des autres besoins.

Il est à noter que le processus d'identification des besoins de la DGFPT commence par une étude sectorielle²². De plus, pour déterminer les besoins de base, une veille est effectuée au regard des données du marché du travail et des données relatives à l'évolution des clientèles. La totalité des responsables de secteur de la DGFPT assurent une veille. Voici des exemples des différents moyens qui sont pris par ces personnes :

- participation, à titre de personne invitée, au conseil d'administration du comité sectoriel de main-d'œuvre ;
- communication avec les directions des études qui agissent en tant que porte-parole de programmes ;
- consultation de la revue de presse ;
- consultation et analyse des données sur les admissions ;
- consultation et analyse des données sur les taux de diplomation ;
- mise en œuvre d'un comité de veille ;
- mise en commun des données de la formation et de l'emploi ;
- mise en œuvre d'un réseau.

Le Cégep@distance peut, au même titre que les autres établissements collégiaux, avoir accès aux documents produits par la DGFPT relativement aux programmes qui seront prioritairement développés dans les prochaines années.

22 L'annexe 2 présente, à titre informatif, le processus d'élaboration des programmes d'études techniques.

3.2. PORTRAIT DES BESOINS GLOBAUX EN CE QUI CONCERNE LES ACTIVITÉS DE SOUTIEN LIÉES À LA FORMATION À DISTANCE ET À LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Interrogés sur les besoins particuliers en matière de reconnaissance des acquis et de formation manquante qui devraient être comblés par la formation à distance, environ la moitié des répondantes et répondants au questionnaire destiné aux directions d'établissement n'avaient pas de besoin particulier à identifier. Cela ne veut pas dire qu'il n'existe aucun besoin lié à la reconnaissance des acquis. En fait, comme chaque collège peut développer une offre de cours en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis²³, il est possible que certaines répondantes ou certains répondants n'aient eu aucune suggestion à faire parce que leur établissement palliait déjà les besoins de leur milieu. En matière de reconnaissance des acquis, une légère tendance peut se dégager par rapport aux cours de la formation générale. Pour la formation manquante, peu de besoins ont été signalés par les répondantes et répondants.

Tableau 10

Identification des besoins particuliers de formation à distance en fonction des services liés à la reconnaissance des acquis ou à la formation manquante

Avez-vous des besoins particuliers que vous voudriez signaler concernant la reconnaissance des acquis en formation à distance ? Si oui, quels sont-ils ?	
Pourcentage sur le nombre de réponses	Catégorie
48,0	Rien à signaler/aucun besoin particulier
16,0	Cours de formation générale
36,0	Autres choix distribués dans 7 catégories et comptant individuellement pour 10 % ou moins
Avez-vous des besoins particuliers que vous voudriez signaler concernant la formation manquante en formation à distance ? Si oui, quels sont-ils ?	
77,3	Rien à signaler/aucun besoin particulier
22,6	Autres choix distribués dans 4 catégories et comptant individuellement pour 10 % ou moins

Source : Questionnaire électronique destiné aux directions d'établissement.

23 L'annexe budgétaire C011, « Reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires au collégial », clarifie d'ailleurs le mode de financement lié à ces activités.

3.3. PORTRAIT DES BESOINS GLOBAUX EN CE QUI CONCERNE LES ÉTUDES OU RECHERCHES FAVORISANT LA PROMOTION OU LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION À DISTANCE OU LES PROJETS EXPÉRIMENTAUX PERMETTANT L'INTÉGRATION DES TIC À LA FORMATION À DISTANCE

Seulement 13,3 % des directions d'établissement collégiaux interrogées ont indiqué qu'elles avaient participé à des études ou à des recherches visant le développement de la formation à distance. Le taux de réponse étant insuffisant, les réponses aux questions qui auraient permis d'établir un premier niveau de besoins pour les établissements collégiaux ne sont pas traitées dans le cadre de cette évaluation.

4 FACTEURS FAVORABLES OU DIFFICULTÉS INFLUENÇANT LE LIEN ENTRE L'OFFRE DU CÉGEP@DISTANCE ET LES BESOINS DE FORMATION

4.1. FACTEURS FAVORABLES OU DIFFICULTÉS ÉPROUVÉES PAR RAPPORT À L'OFFRE DE FORMATION

Les facteurs favorables ou les difficultés traités dans cette section portent exclusivement sur l'offre de formation. Les facteurs touchant le processus d'élaboration et de diffusion des cours, le financement et la carte des programmes sont présentés dans le prochain chapitre.

D'emblée, il importe de préciser que les données recueillies montrent que les moyens mis en place pour l'identification des besoins de formation ne permettaient pas au Cégep@distance d'obtenir suffisamment d'information touchant l'ensemble des collèges du réseau (voir la section 2.1 du chapitre 3). La présence active d'employées et employés du Cégep@distance dans le milieu et la contribution des membres du comité-conseil de cet établissement sont des atouts, mais ne forment pas un mécanisme systématisé permettant de connaître tous les besoins.

À ce sujet, il est à noter que les membres du comité-conseil du Cégep@distance peuvent poser des questions, réagir aux documents présentés par ce dernier et, ainsi, donner des orientations. Cette façon de faire révèle effectivement certains besoins, du moins ceux qui sont connus par les représentantes et représentants siégeant au comité consultatif. Il importe de préciser qu'il n'existait pas, au moment de la collecte de données, de mécanismes systématisés permettant à ces représentantes et représentants de recueillir officiellement des données relatives aux besoins du réseau.

De plus, le fait que le comité d'orientation, qui représente un élément central dans l'établissement de directions, ait cessé ses activités permet d'avancer que les éléments mis en place pour l'identification des besoins de formation ne permettent nécessairement d'atteindre les objectifs fixés. Même s'il est intéressant de constater que la régie a assumé les responsabilités de ce comité, il est difficile de bien saisir les raisons ou les avantages de ce choix.

En fin de compte, la difficulté pour le Cégep@distance à obtenir une image complète des besoins du réseau nuit au développement de l'offre de formation.

Place de la formation à distance dans le système éducatif

Les directions d'établissement ayant répondu au questionnaire reconnaissent la contribution et la qualité des cours de la formation à distance. Les perceptions qui se dégagent de leurs réponses laissent croire en effet que la formation à distance a sa place dans le système éducatif. En fait, 90 % des répondantes et répondants considèrent que le Cégep@distance offre des cours en commandite qui s'inscrivent dans la complémentarité des cours ordinaires offerts par leur établissement. Finalement, la majorité (80 % ou plus) des répondantes et répondants ont confirmé que l'inscription à un ou quelques cours en formation à distance peut être une solution de rechange intéressante pour les élèves inscrits dans leur établissement.

Tableau 11

Appréciation des directions d'établissement concernant la place de la formation à distance dans le système éducatif

Énoncés	%		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
La formation à distance est une alternative intéressante à la formation en classe destinée à la clientèle de la formation ordinaire.	86,7	13,3	0,0
La formation à distance est une alternative intéressante à la formation en classe destinée à la clientèle de la formation continue.	83,3	6,7	10,0
La formation à distance est un complément pertinent à la formation en classe destinée à la clientèle de la formation ordinaire.	86,7	10,0	3,3
La formation à distance est un complément pertinent à la formation en classe destinée à la clientèle de la formation continue.	80,0	6,7	13,3
La formation à distance offre des cours de qualité comparable à ceux offerts en formation en classe.	73,3	6,7	20,0
Le Cégep@distance offre des cours en commandite (autorisations d'études hors établissement) s'inscrivant en complémentarité avec l'offre de cours de la formation ordinaire de votre établissement.	90,0	6,7	3,3
L'inscription à un ou quelques cours en formation à distance peut être une alternative intéressante pour les élèves inscrits à l'un de vos programmes offerts à la formation ordinaire.	90,0	3,3	6,7
L'inscription à un ou quelques cours en formation à distance peut être une alternative intéressante pour les élèves inscrits à l'un de vos programmes offerts à la formation continue.	80,0	10,0	10,0

Source : Questionnaire électronique destiné aux directions d'établissement.

Les perceptions recueillies auprès des aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance et réparties dans les deux groupes de discussion permettent également de supposer que la formation à distance a sa place dans le système éducatif. Ces personnes confirment d'ailleurs l'utilité particulière des cours offerts en formation à distance dans les situations suivantes :

- les élèves qui sont à la fin d'un programme menant au DEC ;
- les élèves associés à un établissement qui ne peut offrir le cours désiré à une session donnée ;
- les élèves qui ne peuvent suivre un cours donné dans leur établissement en raison d'un conflit d'horaire ou d'une contrainte géographique ;
- les élèves qui ont échoué à un cours plusieurs fois avec le même enseignant ;
- les élèves qui ont besoin de préalables universitaires.

Les aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance considèrent que ce ne sont pas tous les élèves qui sont en mesure de réussir dans un contexte de formation à distance. Ces personnes analysent donc les demandes des élèves en fonction des situations mentionnées plus haut et des caractéristiques individuelles de leurs élèves. De plus, la totalité des gens rencontrés confirment que, si leurs élèves peuvent suivre le cours désiré à l'intérieur de leur établissement, ils ne seront pas dirigés vers le Cégep@distance.

Certaines répondantes et certains répondants au questionnaire destiné aux directions d'établissement partagent la perception des aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance pour trois des cinq situations précédemment mentionnées concernant l'utilité particulière des cours de la formation à distance (les élèves qui sont à la fin d'un programme menant au DEC, les élèves associés à un établissement qui ne peut offrir le cours désiré à une session donnée, les élèves qui ne peuvent suivre un cours donné dans leur établissement en raison d'un conflit d'horaire ou d'une contrainte géographique).

Tableau 12

Appréciation des directions des établissements sur la clientèle pouvant le plus bénéficier de la formation à distance

Pourcentage sur le nombre de répondantes et répondants	Catégorie
60,0	Les élèves qui sont à la fin d'un programme menant au DEC
13,3	Les élèves associés à un établissement qui ne peut offrir le cours désiré à une session donnée
26,6	Les élèves qui ne peuvent suivre un cours donné dans leur établissement en raison d'un conflit d'horaire ou d'une contrainte géographique
33,3	Les élèves de la formation continue ou de la formation ordinaire, ou des deux
20,0	Tous les élèves
10,0	Autres
30,1	Autres choix distribués dans 5 catégories et comptant individuellement pour moins de 10 %

Certaines personnes ayant répondu plus d'une fois, le pourcentage cumulatif des résultats dépasse 100 %.

Source : Questionnaire électronique destiné aux directions d'établissement.

Développement d'une offre de formation à distance par d'autres établissements d'enseignement collégial de la province

Le Cégep@distance n'est pas le seul établissement d'enseignement collégial qui offre une formation à distance. D'ailleurs, 23 % des répondantes et répondants au questionnaire destiné aux directions d'établissement ont mentionné que leur établissement offrait des cours à distance. Une formation est ainsi offerte dans plus de douze programmes, dont les suivants dans le secteur préuniversitaire : *Sciences de la nature* (200), *Sciences humaines* (300), *Arts et lettres* (500) et *Arts plastiques* (510). Du côté de la formation technique, les programmes suivants ont été mentionnés : *Soins infirmiers* (180), *Techniques de chimie-biologie* (210) *Technologie du génie industriel ou Technologie de la production pharmaceutique* (235), *Technologie électronique ou physique* (programmes de 240 à 245) *Techniques d'éducation à l'enfance* (322), *Techniques d'éducation spécialisée* (351), *Techniques administratives* (410), *Techniques de bureautique* (412) et *Techniques de l'informatique* (420). Une ou un répondant a affirmé que son établissement offrait des cours dans plus de 20 programmes techniques et plus de 10 programmes menant à une AEC.

Sans égard à la qualité des cours offerts²⁴, l'intérêt de ces établissements pour le développement de la formation à distance peut théoriquement guider l'offre de formation du Cégep@distance. En fait, la prise en compte de l'offre de formation de ces autres établissements peut donner des indicateurs facilitant l'identification des besoins de formation du réseau tout en permettant de cibler les établissements intéressés par la formation à distance et pouvant devenir d'éventuels partenaires.

En contrepartie, le nombre d'établissements offrant de la formation à distance et la diversification des modèles de formation peuvent entraîner une concurrence rendant difficile pour le Cégep@distance la réalisation de son mandat d'ordre provincial.

4.2. FACTEURS FAVORABLES OU DIFFICULTÉS ÉPROUVÉES PAR RAPPORT AUX ACTIVITÉS DE SOUTIEN LIÉES À LA FORMATION À DISTANCE ET À LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Les perceptions qui se dégagent des données recueillies laissent croire que la reconnaissance des acquis et la formation manquante sont perçues comme deux services complémentaires de ceux offerts dans les collèges²⁵. Prises intégralement, ces données laissent supposer que les activités de soutien pouvant être développées par le Cégep@distance pourraient être bien accueillies par les directions des établissements du réseau. Cette supposition est un facteur positif pour le Cégep@distance. Par contre, le peu de besoins identifiés par les directions d'établissement (voir la section 3.2 du présent chapitre) complexifie la tâche du Cégep@distance dans la détermination des activités pertinentes à développer.

24 D'après les membres du groupe de discussion réunissant des employées et employés du Cégep@distance, plusieurs établissements d'enseignement collégial donnent de la formation à distance, alors que les cours offerts ne sont pas autoportants. En fait, les personnes interrogées considèrent que, pour qu'un cours soit considéré comme de la formation à distance, il doit être autoportant. Les employées et employés interrogés ressentent un besoin de mieux définir et d'identifier les standards de la formation à distance.

25 Ce constat est valide lorsqu'on exclut les répondantes et répondants qui ne savaient que répondre aux questions.

Tableau 13

Appréciation des directions d'établissement concernant la place des services particuliers offerts en formation à distance dans le système éducatif

Énoncés	%		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
La reconnaissance des acquis offerte au Cégep@distance est un complément intéressant aux services offerts dans les collèges.	50,0	3,3	46,7
La formation manquante offerte au Cégep@distance est un complément intéressant aux services offerts dans les collèges.	46,7	6,7	46,7

Source : Questionnaire électronique destiné aux directions d'établissement.

4.3. FACTEURS FAVORABLES OU DIFFICULTÉS ÉPROUVÉES PAR RAPPORT AUX ÉTUDES OU RECHERCHES FAVORISANT LA PROMOTION OU LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION À DISTANCE OU AUX PROJETS EXPÉRIMENTAUX PERMETTANT L'INTÉGRATION DES TIC À LA FORMATION À DISTANCE

La faible proportion de directions d'établissement (13,3 %) ayant mentionné participer à des études ou à des recherches visant le développement de la formation à distance peut être utilisée comme un indicateur appuyant la difficulté à établir des partenariats. Plusieurs explications ou hypothèses peuvent être données en ce qui concerne la faible proportion d'établissements touchés :

- absence de besoin dans ce domaine ;
- manque d'intérêt pour ce domaine ;
- absence ou manque de ressources humaines pour soutenir ce domaine ;
- absence ou manque de ressources financières pour soutenir ce domaine ;
- absence de volonté de partenariat ;
- autre.

Il est à noter que ces hypothèses peuvent représenter des facteurs nuisant au développement de l'offre de formation du Cégep@distance.

Les données recueillies à l'occasion du groupe de discussion formé d'employées et d'employés du Cégep@distance font ressortir cinq principaux facteurs influençant la mise en place d'un partenariat. Deux facteurs sont plutôt positifs : la nature du partenariat et la complémentarité. Les trois autres facteurs sont plutôt négatifs : la contrainte technologique, les ressources et la perception de la compétition.

En ce qui concerne la nature du partenariat, les employées et employés interrogés confirment que, lorsqu'il s'agit de recherche, le partenariat est plus facilement atteignable puisque les subventions de recherche ne sont accordées que si les projets incluent des partenaires. Au regard de la complémentarité, ces personnes précisent que, lorsqu'il s'agit de projets permettant de rendre service à un ou des collèges, les ententes de partenariat sont probables. C'est notamment ce qui s'est passé pour l'alliance sports-études, où le Cégep@distance a pu offrir un service complémentaire de celui des établissements du réseau à une certaine catégorie d'élèves ayant des besoins très spécifiques.

Au moins une ou un employé précise que la contrainte technologique survient lorsque les demandes des partenaires potentiels sont irréalisables à partir de la plate-forme de diffusion actuelle. En ce qui concerne les ressources, les personnes interrogées soulignent que toutes les demandes de partenariat qui impliquent un développement nécessitent généralement un apport en ressources humaines, matérielles et financières. Malgré le fait qu'il est possible d'obtenir un financement du secteur privé, il manquerait de ressources pour donner suite à certaines demandes. Finalement, les employées et employés interrogés mentionnent que le Cégep@distance est perçu comme un compétiteur par d'autres établissements du réseau : l'attachement au Collège de Rosemont est un problème pour certains établissements. Le Cégep@distance est également vu comme un compétiteur par certains membres du personnel enseignant du Collège de Rosemont.

5 ADÉQUATION ENTRE L'OFFRE DU CÉGEP@DISTANCE ET LES BESOINS GLOBAUX DES ÉTABLISSEMENTS COLLÉGIAUX

5.1. ADÉQUATION ENTRE L'OFFRE DE FORMATION DU CÉGEP@DISTANCE ET LES BESOINS GLOBAUX DE FORMATION DES ÉTABLISSEMENTS COLLÉGIAUX

Compte tenu du nombre de répondantes et répondants au questionnaire destiné aux directions d'établissement, aucune distinction n'a pu être faite entre les besoins du secteur anglophone et ceux du secteur francophone. De plus, l'offre de formation du secteur anglophone en étant à ses débuts, il était difficile de porter un jugement sur celle-ci. Les adéquations présentées ici portent donc sur l'offre de formation du secteur francophone.

Formation ordinaire

La comparaison entre l'offre de programmes et de cours du Cégep@distance (voir la section 1.1 du présent chapitre) et les besoins identifiés par les directions d'établissement (voir la section 3.1 du présent chapitre) permet de constater que le Cégep@distance est en mesure de répondre aux besoins des établissements du réseau au regard de la formation générale. Même si l'offre de cours du Cégep@distance en sciences humaines et en techniques administratives ne couvre pas toutes les voies de sortie ou spécialisations possibles, il est jugé que cet établissement parvient à répondre globalement aux besoins des différents établissements au regard de ces deux familles de programmes. Par contre, l'offre de cours restreinte du Cégep@distance dans la famille des sciences de la nature permet de supposer qu'il ne parvient pas à satisfaire les besoins des établissements en cette matière.

Formation continue

Trop peu de besoins de formation continue ont été identifiés pour juger de l'adéquation entre ceux-ci et l'offre du Cégep@distance.

5.2. ADÉQUATION ENTRE L'OFFRE DE FORMATION DU CÉGEP@DISTANCE ET LES BESOINS GLOBAUX CONCERNANT LES ACTIVITÉS DE SOUTIEN LIÉES À LA FORMATION À DISTANCE ET À LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Comme il a été possible de le constater dans la section 3.2, la présente évaluation n'a pas apporté beaucoup de précisions concernant les besoins globaux liés à la reconnaissance des acquis et à la formation manquante. En fait, un faible pourcentage des répondantes et répondants confirment avoir besoin d'une reconnaissance des acquis sur le plan de la formation générale. À ce titre, la reconnaissance des acquis au Cégep@distance est particulièrement présente en français, langue d'enseignement et littérature, et en philosophie. En éducation physique, elle est également accessible aux élèves du programme sports-études.

FAITS SAILLANTS RELATIFS À LA PERTINENCE DU CÉGEP@DISTANCE

- L'offre de formation créditée de Cégep@distance s'articule principalement autour de la formation générale, de la formation générale complémentaire, de la formation spécifique en sciences humaines, de la formation spécifique en techniques d'éducation à l'enfance et de la formation spécifique en techniques administratives (et, incidemment, dans les programmes conduisant à une attestation d'études collégiales et associés à cette discipline).
- Les répondantes et répondants au questionnaire destiné aux directions d'établissement identifient des besoins principalement en formation générale, en sciences humaines, en techniques administratives et en sciences de la nature.
- Mise à part l'offre de cours dans la famille des sciences de la nature, l'offre globale de formation du Cégep@distance répond aux besoins des directions d'établissement ayant répondu au questionnaire.
- Le Cégep@distance offre un service de reconnaissance des acquis englobant plus de 115 cours.
- À partir des résultats obtenus au questionnaire destiné aux directions d'établissement, peu de besoins peuvent être identifiés au regard de la reconnaissance des acquis.
- Le Cégep@distance participe à des projets expérimentaux permettant l'intégration des TIC à la formation à distance.
- Les répondantes et répondants au questionnaire destiné aux directions d'établissement ont indiqué peu de besoins sur le plan de la formation manquante ou des projets expérimentaux permettant l'intégration des TIC à la formation à distance.

FAITS SAILLANTS RELATIFS À LA PERTINENCE DU CÉGEP@DISTANCE (suite)

- Les moyens mis en place pour l'identification des besoins de formation ne permettaient au Cégep@distance d'obtenir suffisamment d'informations touchant l'ensemble des collèges du réseau. À ce sujet, le rôle officiel du comité-conseil est intéressant en soi. La problématique provient plutôt du fait que les mécanismes permettant d'établir des liens structurés avec l'ensemble des cégeps ne sont pas systématisés.
- La difficulté pour le Cégep@distance à obtenir une image complète des besoins du réseau nuit au développement de son offre de formation.
- Le développement d'une offre de formation à distance par d'autres établissements d'enseignement peut avoir un effet de levier ou constituer un obstacle au développement du Cégep@distance.
- Les perceptions recueillies auprès des directions d'établissement d'enseignement collégial et des aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance laissent croire que la formation à distance a sa place dans le système éducatif.

CHAPITRE

4

EFFICACITÉ DU CÉGEP@DISTANCE

Pour évaluer l'efficacité du Cégep@distance, il a été décidé de juger des trois conditions de mise en œuvre ayant un impact certain sur son développement : centraliser l'élaboration et la diffusion des cours au Cégep@distance, lui accorder un mode de financement différent de ceux des autres établissements collégiaux et lier ce service à la carte des programmes d'études du Collège de Rosemont. Pour chacune de ces trois conditions, ce chapitre décrit donc la situation ayant cours au Cégep@distance, les particularités qui peuvent être relevées et leur lien avec le développement de l'établissement. De plus, il sera tenté de déterminer si deux de ces trois conditions (l'élaboration et la diffusion des cours et la carte des programmes d'études du Collège de Rosemont) sont en relation avec les exigences et les besoins du réseau collégial.

1 CENTRALISATION DE L'ÉLABORATION ET DE LA DIFFUSION DES COURS AU CÉGEP@DISTANCE

En vertu de son mandat, le Cégep@distance est responsable d'élaborer les cours qu'il met à la disposition de sa clientèle et d'assurer la diffusion de ceux-ci. Les cours élaborés par le Cégep@distance permettent aux élèves de s'y inscrire en tout temps et d'étudier à leur rythme. Ces cours sont offerts sous différents formats. Le matériel didactique peut effectivement comporter de la documentation écrite, des logiciels de simulation, des disques compacts et autres. Peu importe le format, les cours ont comme particularité d'être autoportants (c'est-à-dire qu'ils permettent à l'élève de suivre sa formation par l'autoapprentissage).

Même si les cours sont autoportants, le Cégep@distance assigne aux élèves une tutrice ou un tuteur qui les assiste dans leur cheminement. Les prochaines sections présentent les constats liés à l'élaboration et à la diffusion des cours du Cégep@distance.

1.1. PROCESSUS D'ÉLABORATION DES COURS

Cette section présente d'abord le processus d'élaboration des cours, les éléments qui le caractérisent et les caractéristiques mentionnées et souhaitées par les intervenantes et intervenants du milieu et la clientèle. Elle se conclut par des propos sur l'adéquation entre le produit offert et les besoins des établissements et des utilisatrices et utilisateurs.

Il est à noter que l'étape de l'élaboration des cours s'inscrit dans un processus global d'élaboration d'un programme d'études au Cégep@distance²⁶. À ce sujet, trois grandes étapes peuvent être identifiées avant celle de l'élaboration des cours qui composent un programme.

L'étape de planification consiste à réaliser les activités suivantes :

- réaliser une analyse de situation de travail²⁷ ;
- déterminer les buts du programme et les compétences à développer²⁸ ;
- valider le projet de formation²⁹ ;
- formuler les objectifs et standards du programme³⁰ ;
- définir les orientations de travail qui guideront l'élaboration du programme d'études³¹.

La deuxième étape consiste à diffuser les documents ministériels du programme (devis, matrice de compétences, objectifs et standards, etc.) et les documents produits lors de la planification.

La troisième étape avant le début de l'élaboration des cours consiste en l'élaboration du programme d'études. Le Cégep@distance doit ainsi réaliser les activités suivantes :

- clarifier les axes de formation du programme ;
- préciser les intentions éducatives ;
- élaborer le profil de sortie ;
- produire un tableau d'analyse présentant les opérations cognitives, les balises de contenu et la durée associées à chaque compétence ;
- concevoir l'organisation logique et chronologique des compétences ;
- découper les compétences en activités d'apprentissage ;
- déterminer les disciplines du programme ;
- déterminer les données propres à chaque cours ;

26 Pour plus d'information, il est possible de consulter les pages 25 à 28 de la Politique institutionnelle de gestion des programmes du Collège de Rosemont.

27 Cette activité est requise lors de l'élaboration d'un programme d'études conduisant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales.

28 Cette activité est requise lors de l'élaboration d'un programme d'études conduisant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales.

29 Cette activité est requise lors de l'élaboration d'un programme d'études conduisant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales.

30 Cette activité est requise lors de l'élaboration d'un programme d'études conduisant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales.

31 Cette activité est également réalisée dans le cadre de l'élaboration d'un programme d'études conduisant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales ou à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales.

- concevoir l'organisation logique et chronologique des cours ;
- déterminer, pour chaque cours, les opérations cognitives, les balises de contenu, la démarche pédagogique et le contexte d'évaluation ;
- soumettre à l'approbation les orientations du programme, le logigramme de compétences et les plans-cadres des cours de la première année ;
- produire un avis sur le programme ;
- approuver le programme.

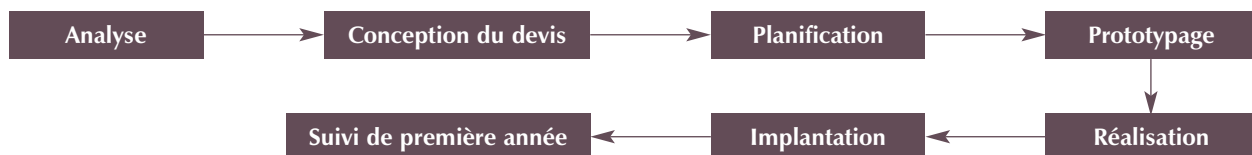
Comme il a déjà été mentionné, cette section présente les informations relatives au processus d'élaboration des cours. Ce processus est d'abord présenté en fonction des données recueillies dans les documents du Cégep@distance. Les facteurs caractérisant l'élaboration des cours sont identifiés à partir des données recueillies auprès d'employées et employés du Cégep@distance, de l'opinion exprimée par l'experte engagée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et des données recueillies par l'intermédiaire du calendrier de développement des cours. Pour déterminer les caractéristiques souhaitées par les intervenantes ou intervenants du milieu et la clientèle, les données recueillies par l'intermédiaire du questionnaire destiné aux directions d'établissement sont d'abord utilisées, suivies par les données collectées lors du sondage destiné aux élèves du Cégep@distance. Dans la dernière partie, qui porte sur l'appréciation et l'adéquation, un jugement est posé à partir des constats qui se dégagent des premières parties.

1.1.1. PROCESSUS THÉORIQUE D'ÉLABORATION DES COURS³²

Le processus théorique d'élaboration des cours a été établi à partir des documents suivants :

- processus d'élaboration des cours (version de juin 2003) ;
- processus d'élaboration des cours (version approuvée de décembre 2004) ;
- plan de projet 322-815-RL (activités éducatives pour les enfants de 6 à 12 ans) ;
- détails d'un projet (outil de travail qui présente l'état d'avancement des projets) (février 2008) ;
- procédures et étapes de la production – cours plurimédias (février 2007).

Deux autres documents de travail, intitulés respectivement *Cahier des normes* et *Trousse des collaborateurs*, viennent baliser les pratiques. Le processus d'élaboration des cours se divise donc en sept phases :



³² Les données et explications présentées dans cette section sont tirées d'un rapport non publié de France Bilodeau (2008). Ce résumé ne saurait en rien se substituer aux descriptions détaillées accessibles au Cégep@distance.

Première phase du processus d'élaboration des cours

Cette phase se subdivise en trois étapes, soit l'analyse préalable, la rédaction du rapport d'analyse et le recrutement de l'experte ou de l'expert de contenu. Théoriquement, 5 % du temps total du processus d'élaboration des cours est nécessaire à la réalisation de cette phase.

Tableau 14

Première phase du processus d'élaboration des cours : analyse

Étapes / personnes responsables	Buts visés
Réaliser une analyse préalable / Chargée ou chargé de projet	Rassembler les données. Analyser les données. Définir et documenter le besoin de formation.
Rédiger le rapport d'analyse final / Chargée ou chargé de projet	Définir la problématique. Clarifier les délais, le budget et la technologie. Clarifier les orientations pédagogiques.
Recruter l'experte ou l'expert de contenu ³³ et la réviseuse ou le réviseur ³⁴ / Chargée ou chargé de projet	Bénéficier de l'expertise d'une experte ou d'un expert de contenu et d'une réviseuse ou d'un réviseur qui enseignent dans un établissement d'enseignement collégial.

Source : Bilodeau, 2008, résumé des pages 4 à 6.

Deuxième phase du processus d'élaboration des cours

Le devis, qui définit les paramètres pédagogiques, est conçu par la mise en œuvre de quatre étapes, soit l'élaboration du devis de conception, sa validation, la révision du budget et de l'échéancier et l'approbation du devis. Théoriquement, 20 % du temps total du processus d'élaboration des cours est nécessaire à la réalisation de cette deuxième phase.

³³ L'experte ou l'expert de contenu conçoit et rédige le cours. Elle ou il doit notamment établir les objectifs d'apprentissage du cours, concevoir les activités d'apprentissage et les évaluations.

³⁴ La réviseuse ou le réviseur s'assure que les contenus disciplinaires, les activités d'apprentissage et les évaluations favorisent l'atteinte de la compétence visée.

Tableau 15**Deuxième phase du processus d'élaboration des cours : conception du devis**

Étapes / personnes responsables	Buts visés
Concevoir le devis / Experte ou expert de contenu	Identifier les paramètres pédagogiques : contenu, objectifs d'apprentissage, stratégies pédagogiques et stratégies d'évaluation.
Concevoir le devis / Service de la production	Identifier les paramètres médiatiques : selon les besoins, l'arborescence des contenus, le plan de navigation, l'interface, les images graphiques, etc.
Valider le devis / Chargée ou chargé de projet	Valider les paramètres pédagogiques et médiatiques.
Réviser le budget et l'échéancier / Chargée ou chargé de projet	Identifier les principales tâches à accomplir et les mettre en relation avec les ressources humaines nécessaires et le temps requis pour les exécuter.
Accepter le devis / Service de la production	Endosser la poursuite des travaux.

Source : Bilodeau, 2008, résumé de la page 6.

Troisième phase du processus d'élaboration des cours

Subdivisée en trois étapes, cette phase consiste essentiellement en l'élaboration du plan de projet. L'approbation et le démarrage du projet sont les deux dernières étapes caractérisant la phase de planification, qui se réalise théoriquement en utilisant 3 % du temps total du processus d'élaboration des cours.

Tableau 16**Troisième phase du processus d'élaboration des cours : planification**

Étapes / personnes responsables	Buts visés
Élaborer un plan de projet / Chargée ou chargé de projet	Documenter les orientations et l'organisation du projet en décrivant : le projet, le contexte de réalisation et la problématique auxquels le cours veut répondre, la compétence visée, la place du cours dans le programme, le public cible, les conditions de succès, les contraintes et l'équipe de projet. Les informations de l'échéancier et du devis (voir l'étape précédente) sont reprises.
Approuver le projet / Service de la production	Endosser la poursuite des travaux.
Démarrer le projet / Chargée ou chargé de projet	

Source : Bilodeau, 2008, résumé des pages 6 et 7.

Quatrième phase du processus d'élaboration des cours

Le prototypage est la production d'une petite portion du cours, représentative de l'ensemble, qui sert à vérifier la pertinence des choix faits lors de la phase de planification. Théoriquement, 15 % du temps total du processus d'élaboration des cours est nécessaire à la réalisation de cette phase.

Tableau 17

Quatrième phase du processus d'élaboration des cours : prototypage³⁵

Étapes / personnes responsables	Buts visés
Rédiger le matériel imprimé / Experte ou expert de contenu	Disposer d'un matériel imprimé qui respecte le devis.
Élaborer la scénarisation multimédia / Experte ou expert de contenu	Permettre à l'équipe de production de créer les éléments visuels requis.
Produire les éléments visuels et les activités interactives / Service de la production	Disposer des éléments visuels nécessaires contenus dans le matériel pédagogique.
Réviser le matériel pédagogique / Chargée ou chargé de projet	S'assurer que les activités pédagogiques retenues favorisent l'atteinte de la compétence visée.
Assurer la révision linguistique du matériel / Réviseuse ou réviseur linguistique	Disposer d'un matériel respectant les règles orthographiques et grammaticales.
Réviser le contenu du matériel / Réviseuse ou réviseur	S'assurer que le contenu disciplinaire et les activités d'apprentissage favorisent l'atteinte de la compétence visée.
Intégrer les modifications demandées à la suite des révisions / Experte ou expert de contenu	Disposer d'un cours favorisant l'atteinte de la compétence visée.
Vérifier les droits d'auteur / Service de la production	S'assurer de respecter la Loi sur les droits d'auteur.
Mettre au point et assurer le prototypage / Service de la production et chargée ou chargé de projet	Recueillir de l'information sur les choix retenus.
Valider et approuver le prototypage / Chargée ou chargé de projet	Se servir des résultats du prototypage pour ajuster, s'il y a lieu, le devis, les échéances, le budget et la composition de l'équipe.

Source : Bilodeau, 2008, résumé de la page 7.

Cinquième phase du processus d'élaboration des cours

À l'exception des deux dernières étapes (mettre au point et assurer le prototypage, valider et approuver le prototypage), la cinquième phase comprend essentiellement les mêmes étapes que la quatrième phase. S'ajoutent les étapes suivantes : intégrer les éléments audiovisuels des évaluations dans le questionnaire d'évaluation, une fois intégré ; valider les éléments sur le plan pédagogique et technique ; faire la correction d'épreuves des pages-écrans ; intégrer le cours au Système d'offre de cours par Internet (SOCI) ; faire imprimer le cours et, au besoin, faire reproduire les composantes vidéo et audio ainsi que le cédérom. Une approbation finale du cours est également assurée par la chargée ou le chargé de projet. Théoriquement, 55 % du temps total du processus d'élaboration des cours est nécessaire à la réalisation de cette phase.

³⁵ Le tableau exclut l'étape d'encadrement pour l'utilisation des gabarits et celle de la présentation des normes technopédagogiques.

Sixième phase du processus d'élaboration des cours

Cette phase consiste à intégrer le cours aux activités courantes du Cégep@distance. Trois étapes composent cette phase qui requiert théoriquement 2 % du temps total du processus d'élaboration des cours.

Tableau 18

Sixième phase du processus d'élaboration des cours : implantation

Étapes / personnes responsables	Buts visés
Préserver le cours / Chargée ou chargé de projet	Permettre au Cégep@distance de disposer de tous les fichiers relatifs au cours.
Préserver le cours / Service de la production	Archiver le cours.
Faciliter la prise en charge du cours par les personnes-ressources du collège / Chargée ou chargé de projet	Faire connaître le cours au service à la clientèle et à la personne responsable du tutorat. Aider à la détermination du profil des tutrices et tuteurs en formulant des recommandations relativement à leur sélection. Aider à faire connaître le cours en rédigeant la documentation promotionnelle.

Source : Bilodeau, 2008, résumé de la page 9.

Septième phase du processus d'élaboration des cours

Cette phase consiste essentiellement à recueillir, analyser et traiter des recommandations formulées à la suite de difficultés éprouvées par les élèves. Le mécanisme de suivi de première année comporte sept étapes qui sont énumérées dans le texte intitulé *Description du processus de suivi de 1^{re} année*, daté de janvier 2007.

En plus de ce suivi, le Cégep@distance a mis sur pied des mécanismes de gestion de la qualité en se dotant d'un outil pour traiter les modifications et d'un comité spécifique pour assurer son utilisation. Cet outil est un fichier Word créé pour chaque cours au moment où l'on reçoit une première demande de correction. Selon les cas, il est créé soit par la personne responsable du tutorat, soit par la personne responsable de la conception.

1.1.2. CONTRAINTES ET POINTS FORTS DU PROCESSUS D'ÉLABORATION DES COURS³⁶

Opinion des chargées et chargés de projet

Comme il a été décrit précédemment, les chargées et chargés de projet sont principalement responsables de l'analyse, de la planification, du suivi de l'état d'avancement des travaux et du soutien à l'implantation des cours. Prises isolément, les fonctions que ces personnes exercent ne semblent pas leur causer de problèmes

³⁶ Les données et explications présentées dans cette section sont tirées d'un rapport non publié de France Bilodeau (2008).

majeurs. Par contre, les chargées et chargés de projet ont à gérer plusieurs cours simultanément, en coordonnant des équipes différentes pour chaque cours. La complexité de la tâche des chargées et chargés de projet a été mentionnée par les personnes interrogées comme un facteur pouvant affecter le respect des échéanciers.

Les chargées et chargés de projet recrutent les expertes et experts de contenu, qui sont essentiellement des enseignantes et enseignants du réseau collégial. D'après les chargées et chargés de projet interrogés, cette tâche n'est pas aisée parce que les mécanismes de recrutement ne sont pas parfaitement articulés et que le processus de sélection n'est pas formalisé.

Le bassin de ressources, bien que très large si l'on se réfère à l'ensemble du corps professoral du réseau collégial, ne semble pas suffisant : les enseignantes et enseignants du collégial ne répondent pas facilement à l'invitation de se joindre, à titre d'expertes ou d'experts, au Cégep@distance. Il s'agit d'un aspect important puisque, selon les chargées et chargés de projet rencontrés, la capacité de production d'un cours est affectée par le manque d'expérience des expertes et experts de contenu, la difficulté de rétention des ressources et le manque de disponibilité de ces dernières.

Opinion des expertes et experts de contenu

Les expertes et experts de contenu rencontrés apprécient leur rôle et ne signalent aucune contrainte particulière au regard du processus de conception des cours.

Opinion générale des personnes impliquées

Les membres du personnel du Service de la conception et de la production qui ont été rencontrés s'entendent pour reconnaître qu'on devrait produire plus de cours annuellement et que la durée actuelle du développement d'un cours, qui se situe en moyenne entre 24 et 26 mois, est trop longue. Certaines personnes ont même fait l'inventaire des facteurs influençant les délais de conception et de production. Outre les facteurs relatifs aux expertes et experts de contenu et soulevés par les chargées et chargés de projet, d'autres difficultés, d'ordre factuel et organisationnel, ont été relevées.

Difficultés d'ordre factuel :

- Le modèle pédagogique autoportant est long à développer.
- Les cours offerts sont très variés et, parfois, les compétences à atteindre présentent un défi pour ce qui est de les opérationnaliser dans le modèle autoportant.
- Les évaluations doivent présenter des tâches réalistes et concrètes.
- Comme diverses étapes de la production sont effectuées à l'externe (ex. : révision, impression, etc.) et, par conséquent, par plusieurs personnes travaillant de façon indépendante, toutes les instructions doivent être très détaillées et fournies par écrit, ce qui exige beaucoup de temps.

Difficultés d'ordre organisationnel :

- Il y a eu plusieurs congés au Service de la conception-production au cours des dernières années.
- Plusieurs chargées et chargés de projet modifient leurs priorités en cours de route afin de travailler à des projets spéciaux subventionnés.

Les personnes interrogées confirment qu'elles sont en train d'explorer différents modèles pouvant avoir un effet sur la productivité. Huit projets actuellement en cours permettent d'expérimenter diverses avenues telles que l'implantation d'un modèle modulaire plurimédia, l'expérimentation dans certaines équipes de l'approche de résolution de problèmes, le partage de stratégies gagnantes, la standardisation de cahiers d'apprentissage papier et le développement de coquilles Web communes. L'équipe mise clairement sur les effets structurants de ces projets pour accroître la productivité dans l'ensemble du Service de la conception et de la production.

L'analyse du plan stratégique du Collège³⁷ permet d'ailleurs de confirmer qu'un rapport d'analyse portant sur les processus de développement et de diffusion des cours est prévu pour l'année scolaire 2008-2009 et que les ajustements visant à accélérer le développement des cours³⁸ ont comme échéance l'année 2011. La restructuration, en octobre 2007, des différents services du Cégep@distance³⁹ et le regroupement des activités de conception et de production dans un même service sont compatibles avec le désir d'améliorer les opérations concernant l'élaboration des cours.

1.1.3. POINT DE VUE D'UNE EXPERTE SUR LE PROCESSUS D'ÉLABORATION DES COURS⁴⁰

En matière d'élaboration de cours, l'experte consultée considère que le Cégep@distance s'est doté d'un processus qui obéit aux règles de l'art relativement à la gestion de projet. Même si l'on ne trouve pas nécessairement toujours la même terminologie dans les documents analysés, ceux-ci sont explicites et permettent un suivi systématique de l'élaboration du cours.

Le Cégep@distance a choisi d'intégrer dans son processus une phase de prototypage. L'experte consultée considère que ce choix semble des plus pertinents compte tenu de la complexité et des coûts associés au développement d'un cours à distance.

Pour cette experte, la description par la chargée ou le chargé de projet du profil des tutrices et tuteurs recherchés pour un cours particulier est une bonne façon d'établir un lien entre le cours et l'encadrement offert aux élèves.

37 Pour plus d'information, il est possible de consulter l'action 4.1.3a) du plan stratégique du Collège de Rosemont. Veuillez prendre note que cette information n'a pas été tirée du rapport non publié de France Bilodeau (2008).

38 Pour plus d'information, il est possible de consulter l'action 4.1.3b) et l'action 4.2.1 du plan stratégique du Collège de Rosemont. Veuillez prendre note que cette information n'a pas été tirée du rapport non publié de France Bilodeau (2008).

39 Service à la clientèle, Service de la conception et de la production et Service de la recherche, du développement et des technologies de l'information.

40 Les données et explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de France Bilodeau (2008).

La gestion de la qualité a pris une plus grande importance au cours des dernières années. Le fait que les tutrices et tuteurs constituent l'un des rouages essentiels dans le mécanisme de repérage et de transmission des modifications dans les cours a été signalé par l'experte consultée. Le suivi de première année constitue un aspect original du processus d'élaboration des cours au Cégep@distance qui permet de mettre au point un mécanisme de collecte de données concernant les modifications souhaitées.

Selon l'experte engagée, les chargées et chargés de projet, en plus d'agir en tant que gestionnaires, assurent également le rôle de conseillères et conseillers pédagogiques. Cette façon de concevoir la tâche des chargées et chargés de projet est différente de celle qu'on peut observer dans les établissements de formation à distance connus par l'experte. En fait, pour elle, le rôle d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique est généralement distinct de celui d'une chargée ou d'un chargé de projet.

Enfin, le Cégep@distance analyse les cours et les projets spéciaux qu'il développe afin de maximiser l'efficacité du processus. Selon l'experte consultée, cette analyse pourrait bien avoir un effet structurant dans l'élaboration des cours à venir.

1.1.4. DONNÉES RELATIVES AU TEMPS DE CONCEPTION DES COURS

Compte tenu de la préoccupation des employées et employés concernant le taux de productivité et leur intérêt pour l'expérimentation de nouvelles façons de faire, il a été jugé pertinent d'obtenir des données plus précises sur le temps de conception des cours. Pour ce faire, le calendrier de développement des outils du Cégep@distance a été analysé. Recueilli par l'experte engagée par le MELS, ce calendrier présente une **partie** des cours élaborés par le Cégep@distance au cours des dernières années.

Le premier tableau montre un aperçu du respect des délais de production établis initialement⁴¹ par le Cégep@distance. De façon à faciliter la lecture des données, les 58 cours⁴² que contient le fichier ont été distribués par année scolaire. Chaque cours terminé au 9 juin 2008 a été comptabilisé dans la colonne «Nombre de cours terminés au 9 juin 2008», et ce, indépendamment de la date réelle de fin de conception du cours. Ainsi, ce tableau ne présente pas de données complètes, mais plutôt une image des cours terminés à une date fixe (le 9 juin 2008, date à laquelle le document a été imprimé), et ce, selon la catégorie «Devait être terminé ou non». Le début de la conception de chaque cours a été établi en fonction de la date indiquée dans le document.

41 Il va de soi que la planification initiale ne pouvait tenir compte des différentes difficultés (ex. : démission de l'experte ou l'expert de contenu, congé d'une chargée ou d'un chargé de projet, etc.) qui allaient survenir pendant la durée totale des projets.

42 Les cours non crédités n'ont pas été pris en considération. Les cours offerts dans le secteur anglophone ont également été exclus étant donné que ce nouveau secteur était en développement et toujours en période de rodage.

Ce tableau permet de constater que, pour les trois premières années scolaires indiquées, la conception de la totalité des cours aurait dû être terminée. Le pourcentage de cours non terminés varie toutefois entre 25 et 67 %. Les pourcentages calculés et présentés pour les trois dernières années scolaires observées doivent être interprétés avec grande précaution, car ils sont particulièrement affectés par le petit nombre de cours touchés sur le plan global et par le petit nombre de cours dont la conception devait se terminer avant le 9 juin 2008.

Tableau 19

Compilation selon le début de la conception du cours dans une année scolaire donnée

Année scolaire	N ^{bre} de cours en début de conception	N ^{bre} de cours complétés au 9 juin 2008	N ^{bre} de cours non complétés qui auraient dû l'être au 9 juin 2008	N ^{bre} de cours qui devaient se terminer après le 15 août 2008	Cours terminés / cours qui devaient être terminés	Cours non terminés / cours qui devaient être terminés
2002-2003	12	9	3	0	75,00 %	25,00 %
2003-2004	8	3	5	0	37,50 %	62,50 %
2004-2005	6	2	4	0	33,33 %	66,67 %
2005-2006	16	1	11	4	8,33 %	91,67 %
2006-2007	6	1	4	1	20,00 %	80,00 %
2007-2008	10	0	2	8	0,00 %	100,00 %
Total	58	16	29	13	35,56 %	64,44 %

Source : Calendrier de développement des cours – outil de suivi du Cégep@distance imprimé le 9 juin 2008⁴³.

Le deuxième tableau présente le temps écoulé entre la date prévue pour le début de la conception d'un cours et la fin théorique de celle-ci⁴⁴. Aux fins d'analyse, seuls les cours dont la conception était terminée au 9 juin 2008 ont été traités⁴⁵.

Pour les 16 cours terminés au moment de l'observation, le nombre de jours ouvrés compris entre la date prévue pour le début de la conception d'un cours et la date prévue pour la fin de celle-ci varie entre 139 et 1 077. Le nombre total de jours (sans égard aux jours ouvrés) montre que la période de conception peut durer de 191 à 1 484 jours. Le nombre d'années sur lesquelles s'échelonne la conception d'un cours varie entre 0,53 et 4,12.

43 Au total, 4 cours dont la conception devait être terminée avant le 15 août 2008 et qui n'étaient pas au moins terminés dans une proportion de 75 % au 9 juin 2008 ont été considérés comme non terminés.

44 Tous les cours terminés au 9 juin 2008 ont été considérés comme ayant respecté l'échéancier établi.

45 Le nombre de cours analysés est donc passé de 58 à 16.

Si chaque heure compilée dans une période donnée est uniquement consacrée à la conception d'un cours particulier, le calcul du nombre de jours ouvrés sur le nombre d'heures de cours permet d'estimer qu'une heure de conception de cours peut s'échelonner sur une période variant entre 1,08 jour et 21,29 jours. Toujours au regard du nombre de jours théoriques ouvrés pour une heure de cours, il est difficile de dégager des tendances claires qui pourraient être liées au type de cours conçus puisque les moyennes⁴⁶ sont semblables pour le type de cours 10 (11,86) et le type de cours 60 (12,25).

Tableau 20

Compilation du temps écoulé entre le début de la conception d'un cours et la fin théorique de celle-ci

Cours	N ^{bre} jours ouvrés	N ^{bre} années	N ^{bre} de jours total	Hres de cours	N ^{bre} jours ouvrés / hres de cours	Type de cours
322-874-RL	436	1,67	600	60	7,27	10
387-303-FD	698	2,67	960	45	15,51	10
410-613-FD	471	1,80	648	45	10,47	60
410-625-FD	328	1,25	450	75	4,37	60
604-303-FD	523	2,00	719	45	11,62	50
410-214-FD	994	3,81	1 372	60	16,57	60
322-779-RL	146	0,56	201	135	1,08	10
350-064-RL	1 064	4,07	1 466	60	17,73	10
410-233-FD	817	3,13	1 125	45	18,16	60
410-323-FD	611	2,33	840	45	13,48	80
420-104-FD	675	2,58	930	60	11,25	60
420-105-FD	139	0,53	191	75	1,85	60
320-203-FD	958	3,66	1 319	45	21,29	60
410-223-FD	632	2,41	869	45	14,04	60
410-F19-FD	697	2,67	960	60	11,62	10
410-F21-FD	1 077	4,12	1 484	60	17,95	10

Source : Calendrier de développement des cours – outil de suivi du Cégep@distance imprimé le 9 juin 2008.

Les sections 1.1.5 et 1.1.6 révèlent les caractéristiques souhaitées par les intervenantes et intervenants du milieu et la clientèle. Les données recueillies par l'intermédiaire du questionnaire destiné aux directions d'établissement sont d'abord utilisées, suivies par les données collectées lors du sondage destiné aux élèves du Cégep@distance.

⁴⁶ Ces moyennes doivent être interprétées avec précaution puisqu'elles ont été calculées à partir de moins de dix cours.

1.1.5. CARACTÉRISTIQUES MENTIONNÉES PAR LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

Pour plus de 80 % des directions d'établissement ayant rempli le questionnaire, la formation à distance doit utiliser un matériel autoportant qui intègre les nouvelles technologies. De plus, de façon générale (70 % des répondants), on estime que l'approche asynchrone devrait être utilisée.

Tableau 21

Appréciation des directions d'établissement au regard des caractéristiques des cours de la formation à distance

Énoncés	%		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Un cours donné en formation à distance et destiné à une clientèle de la formation ordinaire doit utiliser un matériel autoportant (permettant à l'élève d'effectuer sa formation par autoapprentissage).	86,7	3,3	10,0
Un cours donné en formation à distance et destiné à une clientèle de la formation continue doit utiliser un matériel autoportant (permettant à l'élève d'effectuer sa formation par autoapprentissage).	83,3	3,3	13,3
Un cours donné en formation à distance et destiné à une clientèle de la formation ordinaire doit utiliser un matériel intégrant les nouvelles technologies.	86,7	3,3	10,0
Un cours donné en formation à distance et destiné à une clientèle de la formation continue doit utiliser un matériel intégrant les nouvelles technologies.	83,3	3,3	13,3
Pour répondre aux besoins de la clientèle de la formation ordinaire, la formation à distance doit être individualisée et asynchrone (en temps différé).	70,0	20,0	10,0
Pour répondre aux besoins de la clientèle de la formation continue, la formation à distance doit être individualisée et asynchrone (en temps différé).	70,0	13,3	16,7
Pour répondre aux besoins de la clientèle de la formation ordinaire, la formation à distance doit être synchrone (en temps réel, l'enseignement donné nécessitant la présence simultanée des élèves).	23,3	70,0	6,7
Pour répondre aux besoins de la clientèle de la formation continue, la formation à distance doit être synchrone (en temps réel, l'enseignement donné nécessitant la présence simultanée des élèves).	20,0	70,0	10,0

Source : Questionnaire électronique destiné aux directions d'établissement.

1.1.6. CARACTÉRISTIQUES MENTIONNÉES PAR LES ÉLÈVES

Parmi les élèves interrogés, 81 % considèrent que le matériel de leur cours était conçu de manière à maintenir leur intérêt à l'égard de la formation à distance. Même si la totalité des résultats obtenus montrent un taux d'accord supérieur à 75 %, des différences assez importantes existent selon le statut des élèves ou leur strate d'âge. En effet, plus les élèves appartiennent à une strate d'âge élevée, plus ils sont d'accord avec le fait que le matériel de leur cours était conçu de façon à maintenir leur intérêt à l'égard de la formation à distance. L'écart entre les élèves de 30 ans ou plus et les élèves de 19 ans ou moins est de 14,4 %. De plus, les élèves sans commandite présentent un plus haut taux d'accord que les élèves avec commandite sur ce point.

Tableau 22

Statut des élèves au regard de l'impact du matériel de leur cours sur leur intérêt à l'égard de la formation à distance

Catégories des élèves	Le matériel de votre cours était conçu de manière à maintenir votre intérêt envers la formation à distance		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas/ Ne s'applique pas
Strates d'âge des élèves			
19 ans ou moins	76,5	22,1	1,3
De 20 à 24 ans	78,2	20,9	0,9
De 25 à 29 ans	82,1	17,5	0,4
30 ans ou plus	90,9	8,5	0,6
Statut des élèves			
Élèves avec commandite	78,2	21,0	0,9
Élèves sans commandite	86,0	13,4	0,6
Tous les élèves	81,0	18,2	0,8

Source : Sondage destiné aux élèves du Cégep@distance.

Une proportion de 61 % des élèves interrogés affirment avoir pris entièrement connaissance du matériel didactique lié à leur cours. Plus les élèves appartiennent à une strate d'âge élevée, plus ils ont tendance à prendre connaissance entièrement de ce matériel. L'écart entre les élèves de 30 ans ou plus et les élèves de 19 ans ou moins est de 31,6 points de pourcentage. Les élèves sans commandite ont davantage tendance à lire entièrement le matériel didactique relatif à leur cours. L'écart entre les élèves avec commandite et sans commandite est de 14,0 points de pourcentage. De plus, d'après l'analyse des résultats par catégorie d'élèves, seule la catégorie regroupant les élèves de 30 ans ou plus présente un pourcentage supérieur à 75 %. Finalement, à peine la moitié des élèves de moins de 25 ans et des élèves avec commandite confirment avoir entièrement pris connaissance du matériel lié à leur cours.

Tableau 23**Statut des élèves au regard du niveau de consultation du matériel de leur cours**

Catégories des élèves	Jusqu'à quel point avez-vous pris connaissance du matériel didactique lié à votre cours ?				
	Entièrement	Partiellement	Très partiellement	Pas du tout	Je ne sais pas / Ne s'applique
Strates d'âge des élèves					
19 ans ou moins	50,9	34,3	13,0	1,7	0,0
De 20 à 24 ans	53,5	34,2	8,7	1,8	0,6
De 25 à 29 ans	69,1	27,6	2,9	0,4	0,0
30 ans ou plus	82,5	13,3	1,8	0,8	1,4
Statut des élèves					
Élèves avec commandite	56,2	33,0	8,5	1,5	0,8
Élèves sans commandite	70,2	22,8	4,2	1,0	1,7
Tous les élèves	61,1	29,3	6,9	1,4	1,3

Source : Sondage destiné aux élèves du Cégep@distance.

1.1.7. APPRÉCIATION DES COURS CONÇUS PAR LE CÉGEP@DISTANCE ET ADÉQUATION ENTRE CEUX-CI ET LES BESOINS DES ÉTABLISSEMENTS ET DES ÉLÈVES

Appréciation

L'analyse des données recueillies montre que le processus est bien articulé et permet d'atteindre les objectifs visés, soit développer des cours autoportants qui intègrent les nouvelles technologies. Par contre, l'atteinte de ces objectifs ne semble pas être suffisamment rapide pour permettre au Cégep@distance de présenter une offre de cours complète dans ses différents programmes.

Plusieurs facteurs peuvent avoir un effet de levier sur le développement du Cégep@distance et la présentation d'une offre de formation complète dans les différents programmes, notamment :

- la connaissance des contraintes⁴⁷ pouvant expliquer les difficultés à produire plus rapidement les cours ;
- la mise en place de solutions pour contrecarrer certaines contraintes ;
- la volonté du personnel du Cégep@distance d'améliorer sa performance.

⁴⁷ Exemples de contraintes : difficulté de recrutement et de rétention des expertes et experts de contenu, inexpérience des expertes et experts de contenu, définition de la tâche des chargées et chargés de projet, etc.

Si le Cégep@distance réussissait à optimiser ces opérations, il serait encore plus en mesure de tenir compte des besoins pouvant émerger de sa clientèle.

Adéquation

Les cours conçus par le Cégep@distance possèdent les caractéristiques lui permettant de répondre aux besoins identifiés par les directions d'établissement⁴⁸ ayant répondu au questionnaire, puisqu'ils reposent sur du matériel autoportant qui intègre les nouvelles technologies et qui permet la formation asynchrone. Globalement, il est également possible de conclure que les cours conçus par le Cégep@distance répondent aux besoins des élèves puisqu'ils maintiennent leur intérêt à l'égard de la formation à distance (81 %). Par contre, seulement 61 % des élèves consultent la totalité de leur matériel. De plus, les réponses différentes selon deux caractéristiques (âge et statut des élèves) confirment la difficulté à concevoir des cours qui rallient tous les élèves. Étant donné, en 2009, l'impossibilité de concevoir du matériel différent en fonction de l'âge ou du statut des élèves, ces différences entre les groupes d'élèves mettent donc en lumière l'importance de l'approche individualisée dans l'encadrement associé à la diffusion.

FAITS SAILLANTS RELATIFS AU PROCESSUS DE CONCEPTION DES COURS DU CÉGEP@DISTANCE

- Le processus de conception des cours se déroule en sept phases balisées par une abondante documentation.
- Ce processus obéit aux règles de l'art relativement à la gestion de projet.
- Il existe des contraintes liées aux difficultés de recrutement et de rétention des expertes et experts de contenu. Les expertes et experts de contenu recrutés sont souvent inexpérimentés en matière de formation à distance.
- Il existe également des contraintes liées au modèle autoportant, notamment au regard de la difficulté à développer certaines compétences dans ce type de structure et au temps requis pour développer un cours autoportant.
- Le taux de roulement ou les congés du personnel du Cégep@distance affectent la réalisation des opérations.
- Pour les années scolaires 2002-2003, 2003-2004 et 2004-2005, le pourcentage de cours non terminés varie entre 25 et 67 %.

⁴⁸ Rappel : l'adéquation présentée ici est faite sans distinction entre les répondants du secteur francophone et ceux du secteur anglophone.

FAITS SAILLANTS RELATIFS AU PROCESSUS DE CONCEPTION DES COURS DU CÉGEP@DISTANCE (suite)

- Pour les 16 cours terminés au moment de l'observation, le nombre de jours ouvrés compris entre la date prévue pour le début de la conception du cours et la date prévue pour la fin de celle-ci varie entre 139 et 1 077.
- Le Cégep@distance répond aux besoins des directions d'établissement ayant répondu au questionnaire en offrant des cours autoportants qui intègrent les nouvelles technologies.
- Une proportion de 81 % des élèves interrogés considèrent que le matériel de leur cours était conçu de manière à maintenir leur intérêt à l'égard de la formation à distance. Par contre, des différences assez importantes existent selon le statut et la strate d'âge des élèves.
- Seulement 61 % des élèves interrogés affirment avoir pris entièrement connaissance du matériel didactique lié à leur cours. Des différences assez importantes peuvent être observées selon le statut et la strate d'âge des élèves.

1.2. PROCESSUS DE DIFFUSION DES COURS

Cette section présente d'abord le processus de diffusion des cours, les éléments qui le caractérisent et les caractéristiques mentionnées et souhaitées par les intervenantes et intervenants du milieu et la clientèle. Elle se conclut par des propos sur l'adéquation entre le produit offert et les besoins des établissements et des utilisatrices et utilisateurs.

Le processus de diffusion des cours est d'abord présenté en fonction des données recueillies dans les documents du Cégep@distance. Les facteurs caractérisant le processus de diffusion des cours sont identifiés à partir des données recueillies auprès des employées et employés du Cégep@distance et de l'opinion exprimée par l'experte engagée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Pour déterminer les caractéristiques souhaitées par les intervenantes et intervenants du milieu et la clientèle, les données recueillies par l'intermédiaire des groupes de discussion réunissant des aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance sont d'abord utilisées, suivies par les données collectées par l'entremise du questionnaire destiné aux directions d'établissement et du sondage destiné aux élèves du Cégep@distance. Dans la dernière partie, qui porte sur l'appréciation et l'adéquation, un jugement est posé à partir des constats qui se dégagent des premières parties.

1.2.1. PROCESSUS THÉORIQUE DE DIFFUSION DES COURS⁴⁹

Processus global de diffusion des cours

Le processus de diffusion des cours au Cégep@distance n'est pas décrit dans les documents fournis comme l'est le processus d'élaboration des cours. Par contre, à partir des documents produits à l'intention des tutrices et tuteurs⁵⁰ et des élèves⁵¹, il est possible de retracer ce processus. Il importe de préciser que la diffusion des cours est caractérisée par la participation de deux actrices et acteurs principaux : les tutrices ou les tuteurs et les élèves. Les aides pédagogiques individuelles et les aides pédagogiques individuels jouent un rôle important, mais offrent un service de deuxième ligne.

Comme il a été mentionné précédemment, les cours reposent sur du matériel autoportant qui intègre les nouvelles technologies et qui permet la formation asynchrone. Pour appuyer ce matériel et ainsi assurer la diffusion des cours, le Cégep@distance a fait le choix de recourir, par l'intermédiaire de devoirs, à l'évaluation séquentielle des apprentissages.

Comme les tutrices et tuteurs et les élèves ne se voient pas mais qu'ils doivent s'échanger des informations relatives aux devoirs ou aux examens, le Cégep@distance s'est doté d'outils technologiques pour faciliter les communications et les activités de suivi.

Afin de pouvoir entrer facilement en communication entre eux, les tutrices et tuteurs et les élèves bénéficient d'un système téléphonique permettant aux tutrices et tuteurs de recevoir des messages téléphoniques des élèves, d'activer le système au moment où elles ou ils le désirent afin de fixer des rendez-vous avec ceux-ci et de recevoir des appels à leur domicile. Ce système permet également d'enregistrer, dans des boîtes vocales, des messages à l'intention des élèves, de leur téléphoner sans frais tout en conservant la confidentialité de son numéro de téléphone et de vérifier l'heure et la date auxquelles un message a été enregistré.

Les tutrices et tuteurs ont également accès au Système d'offre de cours par Internet (SOCI), qui gère le cheminement de l'élève et en assure le suivi depuis l'inscription jusqu'à la transmission du résultat final. Le SOCI permet à la tutrice ou au tuteur de consigner des commentaires concernant le cheminement scolaire d'un élève, de vérifier son rythme d'apprentissage, de noter des interventions particulières et des commentaires relatifs à l'examen.

Le SOCI a été développé pour permettre la gestion administrative et pédagogique des cours offerts par Internet. Muni de son code d'utilisateur et de son mot de passe, l'élève peut également accéder à l'environnement d'apprentissage en ligne de ce système.

⁴⁹ Les données et explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de France Bilodeau (2008).

⁵⁰ Le *Guide du tutorat* contient l'essentiel des informations relatives à l'exercice du travail de tutrice et tuteur. Lors de leur engagement, pour assurer leur formation, les tutrices et tuteurs doivent prendre connaissance de ce guide qui a pour objectif de définir leur rôle, de préciser les principales tâches administratives et pédagogiques reliées à la pratique du tutorat et de faciliter leur intégration au Cégep@distance.
Pour l'environnement en ligne, c'est le guide d'utilisation du SOCI qui est largement utilisé.

⁵¹ Le *Guide de votre réussite, Accueil et directives 2007-2008* contient l'essentiel des informations relatives au travail de l'élève. Muni d'un mot de passe et d'un code d'utilisateur, l'élève a accès à l'environnement en ligne.

Processus de diffusion devant être mis en œuvre par les tutrices et tuteurs

Deux formes de tutorat existent : le tutorat-matière et le tutorat régulier. Le rôle de la personne impliquée dans le tutorat-matière est d'offrir une intervention éducative ponctuelle aux élèves qui réclament de l'aide pour leur cours au moment où leur tutrice ou tuteur n'est pas disponible. La tutrice-matière ou le tuteur-matière répond essentiellement aux questions sur le contenu, prodigue des conseils et suggère des moyens pour aider l'élève relativement aux corrections, le dirige vers sa tutrice ou son tuteur habituel et l'incite à consulter *Le guide de votre réussite*. Ce guide expose les facettes de la formation à distance et du Cégep@distance.

Dans le tutorat régulier, le rôle que la tutrice ou le tuteur a à exercer est double. Le premier volet, relié à l'aide à l'apprentissage, se définit comme suit :

- répondre aux questions des élèves dans les délais prescrits ;
- corriger et annoter les travaux, dont les devoirs et l'évaluation finale (examen), à l'aide du *Guide de correction* ou du *Guide d'encadrement du cours* prévus pour chaque cours ;
- assurer des heures de disponibilité pour les cours en format imprimé et communiquer, dans les délais prescrits, avec les élèves ayant laissé un message dans la boîte vocale ;
- accompagner les élèves et les aider à se préparer adéquatement pour l'évaluation finale.

Le second volet, qui touche le développement de bonnes méthodes de travail et la motivation, est précisé en ces termes :

- accueillir les élèves au début de leur cours ;
- effectuer la relance téléphonique auprès des élèves ;
- corriger les devoirs et les examens dans les délais prévus ;
- mettre en valeur la performance des élèves ;
- appliquer des mesures préventives visant à réduire les risques d'abandon ou d'échec ;
- enrichir le contexte d'apprentissage par des suggestions personnalisées telles que des lectures, des exercices supplémentaires ou des méthodes de travail.

Les prochaines lignes présentent des précisions sur les tâches globales des tutrices et tuteurs, soit l'accueil des élèves, le premier contact, la communication, la disponibilité téléphonique, l'évaluation et la correction des devoirs de même que la préparation à l'examen final.

Accueil des élèves : Lorsqu'une personne s'inscrit au Cégep@distance, elle reçoit, avec le matériel lié à son cours, une lettre de bienvenue qui lui indique les règles de cheminement propres à l'établissement. De plus, la tutrice ou le tuteur est invité à prendre contact avec son élève avant que celui-ci ne lui achemine son premier devoir, afin de briser l'isolement, de soutenir l'intérêt, de nourrir la motivation et de créer un climat de confiance et d'échange.

Premier contact : Deux moyens peuvent être utilisés pour établir ce premier contact, soit la lettre d'accueil, que la tutrice ou le tuteur considère comme faisant office de premier contact, soit le téléphone.

Communication : Lorsqu'il reçoit le matériel lié à son cours, l'élève est informé que sa tutrice ou son tuteur assure une disponibilité téléphonique d'un certain nombre d'heures par semaine. Ainsi, s'il éprouve des difficultés, il pourra le joindre à l'intérieur de ces plages.

Disponibilité téléphonique : Les tutrices et tuteurs doivent se rendre disponibles deux heures par semaine, soit entre 16 h et 20 h 30, le lundi, le mardi, le mercredi ou le jeudi, à raison d'un minimum d'une heure ou d'un maximum de deux heures par soirée choisie. Les tutrices ou tuteurs doivent informer le secteur responsable du tutorat de leur choix d'horaire. Si la ligne est occupée ou si l'élève entre en contact avec la tutrice ou le tuteur en dehors des heures prescrites, l'appel est acheminé vers sa boîte vocale, qui doit le retourner dans les 48 heures ouvrables.

Évaluation et correction des devoirs : La tutrice ou le tuteur doit assurer la correction de chaque devoir dans un délai maximal de trois jours ouvrables. Les commentaires et la correction des travaux doivent tenir compte des critères d'évaluation et viser les objectifs suivants :

- relever les erreurs ;
- discerner les forces et les faiblesses ;
- relever les sources de difficultés ;
- souligner qu'un perfectionnement ou une mise à niveau serait souhaitable ;
- suggérer des façons d'améliorer la performance ;
- donner des consignes claires concernant la préparation de la prochaine étape (devoir ou examen).

Préparation à l'examen final : Dès l'enregistrement du résultat de son dernier devoir, l'élève est invité à passer un examen écrit. Comme cet examen peut représenter une difficulté nouvelle dans l'apprentissage à distance, la tutrice ou le tuteur est mis à contribution en faisant part à l'élève, au moyen d'une lettre spécifique ou lors de la correction du dernier devoir, des façons de se préparer à l'examen final et en lui expédiant la brochure *Le stress et les examens*, préparée par le Cégep@distance.

Processus de diffusion devant être mis en œuvre par les autres personnes-ressources du Cégep@distance

En plus des deux actrices et acteurs principaux que sont la tutrice ou le tuteur et l'élève, d'autres personnes-ressources du Cégep@distance ont un rôle important à jouer en matière de diffusion des cours. Sous la responsabilité du service à la clientèle, l'accueil et l'information sont des services de première instance offerts par téléphone, par l'entremise du site Internet, par l'envoi du *Guide du choix de cours* aux candidates et candidats ainsi que par la présence de l'établissement à des salons et à des colloques.

Les activités de registrariat, pour leur part, portent sur l'analyse et l'évaluation des demandes d'admission et d'inscription, le suivi et l'expédition du matériel pédagogique, la saisie informatique des résultats des travaux et des examens, la gestion des sites de passation des examens sous surveillance, l'inscription aux séances d'examen de même que le contrôle du respect des règles administratives.

L'élève a également accès à une aide pédagogique individuelle ou un aide pédagogique individuel (API). Son travail consiste à fournir de l'information scolaire et professionnelle ainsi que, par l'étude et l'évaluation des dossiers scolaires, à conseiller l'élève dans son cheminement et son orientation professionnelle. De plus, l'API offre un service de reconnaissance des acquis aux personnes qui, grâce à leur expérience de travail ou à leurs réalisations personnelles, maîtrisent déjà les notions enseignées dans certains cours.

1.2.2. CONTRAINTES ET POINTS FORTS DU PROCESSUS DE DIFFUSION DES COURS TELS QU'ILS ONT ÉTÉ OBSERVÉS PAR LES EMPLOYÉES ET EMPLOYÉS DU CÉGEP@DISTANCE⁵²

Opinion des personnes impliquées dans le secteur du tutorat

Le bassin de tutrices et tuteurs potentiels (c'est-à-dire les personnes ayant au moins trois ans d'expérience en enseignement) semble suffisamment grand pour combler les besoins en la matière. La formation des tutrices et tuteurs est principalement assurée par la personne responsable du tutorat, qui passe une heure avec la nouvelle ressource, le plus souvent au téléphone, afin de lui faire part de la philosophie de l'établissement, de lui décrire la tâche et d'expérimenter les outils Internet.

De plus, le secteur du tutorat a développé une forme d'animation pédagogique auprès des tutrices et tuteurs qui se traduit par deux rencontres annuelles, l'une à Québec et l'autre à Montréal. Environ 75 % des tutrices et tuteurs y assistent et, sauf en 2008, des audioconférences par discipline sont tenues annuellement. Ces conférences portent sur des thèmes tels que les statistiques en matière de réussite et la qualité du matériel. Certaines tutrices et certains tuteurs se disent tout de même isolés et suggèrent qu'on organise davantage de contacts entre les personnes exerçant cette profession.

L'accueil des élèves, que ce soit par téléphone, au moyen d'une lettre personnalisée ou par courriel, est laissé au choix de la tutrice ou du tuteur. Il est même possible que la tutrice ou le tuteur n'intervienne que lors du retour du premier devoir. Les personnes interrogées ont confirmé qu'elles utilisaient pour l'accueil soit la lettre de bienvenue ou un mot expédié lors de la correction du premier devoir. La disponibilité téléphonique pour les cours imprimés, à raison de deux heures par semaine, est une pratique qui semble bien ancrée. Il n'existe pas à proprement parler de système d'évaluation des tutrices et tuteurs.

Par ailleurs, les tutrices et tuteurs peuvent se voir confier jusqu'à un maximum de 250 élèves par année. Selon les cours, le poids d'un élève est différent, notamment au regard de l'évaluation exigée. On tient donc compte de cette pondération pour éventuellement limiter le nombre d'élèves.

Les tutrices et tuteurs manifestent une grande satisfaction depuis l'implantation du SOCI. Ils ont également signalé la qualité et l'efficacité des services qu'ils reçoivent de la part de tout le personnel du Cégep@distance avec lequel ils sont en contact.

Opinion d'aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels du Cégep@distance

La personne exerçant la profession d'aide pédagogique individuel a un rôle important à jouer dans le processus d'admission et d'inscription des élèves. Cette personne vérifie si l'élève respecte les conditions d'admission au programme, approuve le choix de cours, voit si des substitutions sont possibles, s'assure que tous les cours inscrits sont nécessaires et indique ce qui manque à l'élève pour qu'il soit diplômé.

52 Les données et explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de France Bilodeau (2008).

Une fois l'analyse faite, elle envoie à la candidate ou au candidat une grille mentionnant les cours restants. Si le choix de l'élève correspond à son cheminement, elle procède à l'inscription, sinon elle le contacte et s'entend avec lui sur ses choix de cours.

L'élève peut contacter l'API pour solliciter des arrangements afin d'éviter l'échec. Une catégorie d'élèves (article 15⁵³) nécessite un suivi particulier. Dans ce cas, on applique l'admission par contrat de réussite, c'est-à-dire un contrat écrit, signé par l'élève, dans lequel le collège prescrit des mesures d'encadrement obligatoires et des conditions de réussite déterminées. Il revient à l'API d'exercer, pendant la session, une veille régulière auprès des élèves ayant signé un contrat de réussite. Selon les personnes rencontrées, cette relance est de plus en plus difficile compte tenu de la croissance du nombre d'élèves qui signent un tel contrat.

1.2.3. PROCESSUS DE DIFFUSION DES COURS SELON LES EMPLOYÉES ET EMPLOYÉS DU CÉGEP@DISTANCE

Les employées et employés du Cégep@distance ayant participé au groupe de discussion considèrent qu'un élève qui arrive avec une commandite d'un autre établissement collégial s'inscrit à leur établissement par dépit : aucune autre possibilité ne s'offrait à lui. Pour les employées et employés du Cégep@distance, les caractéristiques et, dès lors, les besoins des élèves avec commandite diffèrent de ceux des élèves sans commandite et peuvent avoir un impact sur les décisions devant être prises au regard des activités entourant la diffusion des cours. Les employées et employés interrogés confirment d'ailleurs que de plus en plus d'élèves en difficulté nécessitent un encadrement particulier, notamment la signature d'un contrat de réussite.

Par contre, outre les contrats de réussite, les employées et employés du Cégep@distance confirment que l'encadrement donné aux élèves est assez identique, et ce, malgré des besoins variés. Les employées et employés sont conscients que la clientèle se diversifie et que l'offre d'encadrement devrait s'en trouver modifiée.

1.2.4. PROCESSUS DE DIFFUSION DES COURS D'APRÈS L'EXPERTE CONSULTÉE⁵⁴

Tutorat

L'experte consultée considère que la formation des nouvelles tutrices et des nouveaux tuteurs est plutôt sommaire puisqu'elle se limite souvent à une heure de conversation téléphonique. En ce qui concerne le rôle des tutrices et tuteurs dans le soutien à la motivation de l'élève, l'information présente dans le *Guide du tutorat* diffère de celle du *Guide d'encadrement des cours par Internet*. En fait, selon le *Guide du tutorat*, le rôle de la tutrice ou du tuteur est, avant tout, un soutien à l'apprentissage de l'élève et à l'acquisition de bonnes méthodes de travail. Selon ce même guide, en ce qui concerne la motivation, ce rôle semble

53 Élève qui, dans un collège, se trouve en situation majeure d'échec, ne respecte pas les conditions de réinscription établies et se fait exclure de son collège pour une durée d'une année. Cet élève pourrait être admis au Cégep@distance.

54 Les données et explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de France Bilodeau (2008).

réservé aux ressources internes qui ne sont pas nécessairement en contact de façon assidue avec l'élève. Cependant, ce rôle réapparaît dans le *Guide d'encadrement des cours par Internet* à l'intention des tutrices et tuteurs.

L'experte consultée considère également que le Cégep@distance n'est pas assez exigeant en ce qui concerne les activités d'accueil réalisées par ses tutrices et tuteurs. Pour elle, les activités d'accueil doivent se faire en début de parcours. Par conséquent, elle juge inapproprié le fait que les activités d'accueil puissent n'être réalisées que lors du retour du premier devoir.

Outils remis aux élèves

L'experte consultée considère *Le guide de votre réussite*, remis aux élèves, comme un outil clé qui expose, dans une langue claire et simple, toutes les facettes de la formation à distance et du Cégep@distance que l'élève a besoin de connaître. Le fait que les tutrices et tuteurs soient conviés à inviter leurs élèves à s'y référer semble une bonne façon de s'assurer de la neutralité et de l'uniformité des informations et consignes.

Rôle des aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels du Cégep@distance

L'experte consultée souligne que, tout comme les chargées et chargés de projet, les aides pédagogiques individuelles et les aides pédagogiques individuels exercent des tâches complexes. Ces personnes sont au cœur de la démarche des contrats de réussite pour les élèves admissibles sous certaines conditions. Elles ont à cœur d'exercer une veille régulière auprès de ces élèves en les relançant dès que les conditions relatives à la remise des travaux ne semblent pas en voie d'être respectées. Cette experte fait remarquer que, comme le nombre d'élèves engagés par un contrat de réussite semble en constante croissance, les aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels manquent de temps pour effectuer ces relances régulièrement, ce qui augmente les risques d'abandon.

L'inscription de manière continue contribue également à alourdir la tâche des aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels parce qu'ils ont à agir en constante superposition, leurs interventions n'étant pas rythmées selon les calendriers des sessions scolaires. De plus, tous les cours d'un programme n'ayant pas été nécessairement développés à distance, les aides pédagogiques se trouvent parfois dans une situation où il leur est impossible d'inscrire des élèves au cours manquant pour l'obtention d'une sanction.

1.2.5. CARACTÉRISTIQUES MENTIONNÉES PAR LES AIDES PÉDAGOGIQUES INDIVIDUELLES ET AIDES PÉDAGOGIQUES INDIVIDUELS EXTÉRIEURS AU CÉGEP@DISTANCE, LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT ET LES ÉLÈVES

Opinion des aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance

Pour la totalité des aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance et interrogés lors des groupes de discussion, les élèves susceptibles de réussir dans un mode de formation à distance doivent nécessairement faire preuve d'autonomie. Ils ont besoin de beaucoup d'information avant d'entreprendre leur cours et les aides pédagogiques individuelles et aides

pédagogiques individuels doivent posséder cette information pour être en mesure de les guider dans leur choix et leur réflexion sur leur capacité de réussir des cours à distance. Sur ces sujets, des aides pédagogiques individuelles ou des aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance ont souligné qu'ils manquaient d'information pour bien renseigner les élèves sur les activités d'encadrement offertes par le Cégep@distance. D'autres considèrent également que le fait de ne pas mentionner dans le *Guide de choix de cours*, pour chaque cours⁵⁵, qu'un examen est prévu peut amener l'élève à penser qu'il ne devra faire aucun examen et ainsi à mal saisir ce qui est attendu de lui dans le cadre d'un cours à distance.

Considérant que ce ne sont pas tous les élèves qui possèdent les caractéristiques nécessaires pour réussir en formation à distance, les aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance confirment qu'ils ne dirigent des élèves vers le Cégep@distance qu'en dernier recours (pour plus de détails, revoir la section 4.1 du chapitre 3).

Pour les aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance, la diffusion des cours doit être caractérisée par un service de soutien aux élèves qui assure des réponses rapides et précises. Dans l'ensemble, ces personnes considèrent que les délais en ce qui a trait à la réception du matériel, aux réponses des tutrices ou des tuteurs, à la réception des résultats, etc., sont longs et entraînent des conséquences négatives sur la motivation des élèves. Certains ont précisé que les heures de disponibilité des tutrices ou des tuteurs ne semblaient pas nécessairement convenir aux élèves. D'autres remettent en question le fondement de la centralisation de la diffusion des cours par le Cégep@distance et de l'existence des commandites. Finalement, d'autres encore soulignent que la gestion des commandites et l'encadrement informel qu'ils doivent donner à leurs élèves génèrent du temps (et par conséquent de l'argent) et qu'il est illogique que l'établissement émetteur ne reçoive aucune compensation ou allocation financières.

Opinion des directions d'établissement

Plus de 80% des répondantes et répondants au questionnaire destiné aux directions d'établissement voient positivement les services de soutien et d'encadrement offerts par le Cégep@distance.

Tableau 24

Appréciation des directions d'établissement concernant l'adéquation entre les besoins des élèves et l'encadrement offert par le Cégep@distance

Énoncés	%		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Ne s'applique pas / Je ne sais pas
L'encadrement offert par le Cégep@distance répond aux besoins des élèves.	80,8	3,8	15,4

Source : Questionnaire électronique destiné aux directions d'établissement.

⁵⁵ Pour chaque cours, le nombre de devoirs est effectivement précisé, mais on ne rappelle pas qu'il existe un examen final. Un élève qui n'a pas lu les premières pages du *Guide de choix de cours* peut donc facilement se méprendre.

Opinion des élèves

Interrogés sur ce que le Cégep@distance devrait faire pour répondre à leurs besoins au regard de l'accès aux services offerts⁵⁶, la moitié des élèves avaient des suggestions. Celles-ci concernaient principalement l'augmentation de la disponibilité des tutrices et tuteurs (16 % des répondantes et répondants). Dans une proportion moindre, la communication par courriel, la qualité de l'accueil au secrétariat, l'encadrement général, la rapidité du temps de réponse et l'amélioration du processus entourant les examens peuvent représenter des indicateurs permettant de mieux comprendre les besoins des élèves.

De plus, interrogés sur le principal élément positif de l'accès au soutien offert par la tutrice ou le tuteur du Cégep@distance⁵⁷, les élèves ont ciblé principalement la rapidité, la disponibilité et la clarté des informations ou la pédagogie utilisée. Quant aux éléments à améliorer, ils ont mentionné la disponibilité. Par inférence, il est possible de supposer que, pour répondre aux besoins des élèves, une grande disponibilité et une réponse rapide et claire de la part de la tutrice ou du tuteur sont nécessaires.

Par ailleurs, interrogés sur le principal élément positif concernant l'accès au soutien offert par l'API du Cégep@distance⁵⁸, les élèves ont indiqué principalement la rapidité, la disponibilité et la pertinence des conseils donnés par cette personne. Quant aux éléments à améliorer, ils ont mentionné la disponibilité et le service offert. Par inférence, il est possible de supposer que, pour répondre aux besoins des élèves, une grande disponibilité et une réponse rapide et adéquate de la part de l'API sont nécessaires.

Globalement, les élèves interrogés qui se sont prononcés sur les différents sujets ont confirmé l'utilité des différents moyens mis en place, la pertinence des plages de disponibilité et la rapidité de traitement des demandes, des éléments qui viennent d'être désignés, par inférence, comme des besoins des élèves.

Tableau 25

Adéquation entre les besoins des élèves et les différentes activités de diffusion mises en œuvre par le Cégep@distance

Énoncés	%		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Le retour d'appel à la suite de votre premier contact s'est fait assez rapidement pour vous.	74,0	9,1	16,9
La diversité des modes d'accès (ex. : le téléphone, Internet, les visites en personne) vous convient.	82,6	12,5	4,9
Le personnel a répondu aux questions ou vous a dirigé vers des ressources appropriées.	76,7	12,8	10,5

56 Le tableau des résultats est présenté à l'annexe 3.

57 Le tableau des résultats est présenté à l'annexe 3.

58 Le tableau des résultats est présenté à l'annexe 3.

Énoncés (suite)	%		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Les contacts téléphoniques avec le tuteur ont permis de répondre à vos besoins.	58,9	9,1	31,9
Les échanges de courriels avec le tuteur ont permis de répondre à vos besoins.	45,3	7,5	47,2
Les contacts par courrier avec le tuteur ont permis de répondre à vos besoins.	56,9	8,5	34,6
Votre tuteur a offert un nombre d'heures suffisant du point de vue disponibilité.	59,6	23,8	16,5
Votre tuteur a offert une variété suffisante de plages du point de vue disponibilité.	55,5	27,4	17,0
L'aide pédagogique individuel du Cégep@distance offrait un nombre d'heures suffisant du point de vue disponibilité.	80,2	13,2	6,6
L'aide pédagogique individuel du Cégep@distance a pu répondre à vos besoins.	82,7	11,8	5,5
Vous avez eu rapidement accès au matériel de votre cours.	87,6	12,0	0,4
Les moyens de communication mis en place avec le tuteur ont permis de répondre rapidement à vos besoins.	77,7	15,3	7,0

Source : Sondage destiné aux élèves du Cégep@distance.

Par ailleurs, comme le haut taux d'élèves ayant sélectionné «Je ne sais pas / Ne s'applique pas» a soulevé des interrogations concernant l'utilisation des différents moyens d'encadrement pour assurer la diffusion des cours, un croisement des réponses des élèves a été réalisé au regard de trois questions : la réponse aux besoins par les contacts téléphoniques (31,9 %), les échanges de courriels (47,2 %) et les contacts par courrier (34,6 %). Le taux des élèves n'ayant fait ce choix à aucune des trois questions se situe à 13,1 %. Ce croisement de réponses permet de constater que la très grande majorité des élèves ont une opinion sur au moins un des trois moyens précités.

Compte tenu du pourcentage de non-réponses, il a été convenu qu'un taux de désaccord de 15 % ou plus était un indicateur permettant de cibler les besoins des élèves le moins comblés par le Cégep@distance. À ce titre, on trouve le nombre d'heures de disponibilité et la variété de plages offerts par les tutrices et les tuteurs de même que la rapidité de leur réponse aux besoins des élèves. De plus, l'analyse de ces énoncés qui regroupent 15 % ou plus d'élèves exprimant leur désaccord fait ressortir des différences de perception selon le statut des élèves ou leur strate d'âge. En effet, les élèves sans commandite considèrent davantage que les élèves avec commandite que leur tutrice ou leur tuteur a offert un nombre d'heures et une variété de plages suffisants du point de vue de la disponibilité. Les élèves sans commandite considèrent également davantage que les élèves avec commandite que les différents moyens mis en place avec la tutrice ou le tuteur répondent à leurs besoins.

Tableau 26

Adéquation entre les besoins des élèves et les différentes activités de diffusion mises en œuvre par le Cégep@distance selon le statut des élèves

Énoncés	%					
	Élèves avec commandite			Élèves sans commandite		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Ne s'applique pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Votre tuteur a offert un nombre d'heures suffisant du point de vue disponibilité.	56,0	26,1	17,9	65,6	20,9	13,5
Votre tuteur a offert une variété suffisante de plages du point de vue disponibilité	51,9	30,1	18,0	62,2	23,5	14,3
Les moyens de communication mis en place avec le tuteur ont permis de répondre rapidement à vos besoins.	74,3	18,0	7,6	83,3	11,3	5,4

Source : Sondage destiné aux élèves du Cégep@distance.

Les élèves de 30 ans ou plus considèrent davantage que les élèves des autres tranches d'âge que leur tutrice ou leur tuteur a offert un nombre d'heures et une variété de plages suffisants du point de vue de la disponibilité. Sur ces deux thèmes, les écarts entre les élèves de 30 ans ou plus et les élèves de 19 ans ou moins sont de 16,2 % et 18,6 %. De plus, les élèves de 30 ans ou plus considèrent davantage que les élèves des autres tranches d'âge que les différents moyens de communication mis en place avec la tutrice ou le tuteur ont permis de répondre rapidement à leurs besoins. D'ailleurs, l'écart sur ce plan entre les élèves de 30 ans ou plus et les élèves de 19 ans ou moins est de 14,3 %.

Tableau 27

Adéquation entre les besoins des élèves et les différentes activités de diffusion mises en œuvre par le Cégep@distance selon l'âge des élèves

Énoncés	%											
	19 ans ou moins			De 20 à 24 ans			De 25 à 29 ans			30 ans ou plus		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Ne s'applique pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Ne s'applique pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Ne s'applique pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Votre tuteur a offert un nombre d'heures suffisant du point de vue de la disponibilité.	52,6	30,9	16,5	58,6	23,1	18,3	56,4	29,4	14,3	68,8	18,1	13,0
Votre tuteur a offert une variété suffisante de plages du point de vue de la disponibilité.	45,3	35,9	18,9	55,2	27,6	17,2	52,9	30,0	17,2	63,9	20,5	15,6
Les moyens de communication mis en place avec le tuteur ont permis de répondre rapidement à vos besoins.	73,0	22,6	4,4	75,5	16,6	7,8	80,8	11,2	8,0	84,3	10,7	5,0

Source : Sondage destiné aux élèves du Cégep@distance.

1.2.6. APPRÉCIATION DU MODÈLE DE DIFFUSION DES COURS DU CÉGEP@DISTANCE ET ADÉQUATION ENTRE LES BESOINS DES ÉTABLISSEMENTS (Y COMPRIS LES AIDES PÉDAGOGIQUES) ET DES ÉLÈVES

Appréciation

L'analyse des données recueillies montre que le modèle de diffusion des cours du Cégep@distance est adéquat, que les outils technologiques soutenant les tutrices et tuteurs semblent les satisfaire et que *Le guide de votre réussite*, destiné aux élèves, semble complet. Par contre, la diffusion présente certaines faiblesses, notamment sur le plan de l'accueil des élèves. Ainsi, l'absence d'évaluation des tutrices et tuteurs, le peu de formation qui leur est offert et l'isolement soulevé par certains d'entre eux caractérisent le processus de diffusion des cours. De plus, les aides pédagogiques individuelles et les aides pédagogiques individuels rencontrés disent manquer de temps pour faire le suivi requis auprès des élèves ayant signé des contrats de réussite.

Par contre, l'analyse du plan stratégique du Collège de Rosemont et du Plan triennal⁵⁹ permet de constater que l'établissement est au courant de certaines de ces faiblesses et entend prendre les moyens nécessaires pour les contrer. Par ailleurs, étant donné que ces moyens reposent sur des actions ultérieures à la présente évaluation, aucun jugement ne peut être posé concernant leur portée. Il est tout de même pertinent de souligner que les mesures visant l'amélioration de l'encadrement des élèves avec contrat de réussite⁶⁰, la mise en œuvre prévue pour 2009-2010 d'un échéancier informatisé qui permettra à l'élève de planifier son temps d'études⁶¹, la réalisation (entre 2008 et 2011) de projets de recherche visant à expérimenter de nouvelles mesures d'aide à la réussite⁶² et le développement en 2009-2010 d'outils pour les tutrices et tuteurs (qui porteront notamment sur le suivi pédagogique, le tutorat virtuel et la visioconférence)⁶³ pourraient contribuer à atténuer les faiblesses du processus identifiées dans la présente évaluation.

Adéquation

Même si les modalités utilisées par le Cégep@distance pour assurer la diffusion des cours semblent globalement répondre aux besoins des élèves, le modèle de diffusion convient davantage à une catégorie d'élèves qu'à une autre. Les employées et employés du Cégep@distance considèrent d'ailleurs que les besoins varient en fonction du statut des élèves, tout en confirmant, outre les contrats de réussite, l'absence de distinction dans les moyens employés pour soutenir la diffusion des cours. Les aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance ont exprimé des réserves au regard des moyens pris pour assurer une diffusion adéquate.

59 Plan triennal d'action lié à l'utilisation des sommes allouées aux cégeps dans le cadre du réinvestissement du Québec consécutif au rétablissement partiel des transferts fédéraux à l'enseignement supérieur.

60 Pour plus d'information, il est possible de consulter l'enjeu 2.1 du Plan triennal d'action lié à l'utilisation des sommes allouées aux cégeps dans le cadre du réinvestissement du Québec consécutif au rétablissement partiel des transferts fédéraux à l'enseignement supérieur ou l'action 1B.2.2 du plan stratégique du Collège.

61 Pour plus d'information, il est possible de consulter l'action 1B.2.3 du plan stratégique du Collège.

62 Pour plus d'information, il est possible de consulter les actions 1B.2.7 et 4.1.2 du plan stratégique du Collège.

63 Pour plus d'information, il est possible de consulter l'action 4.2.3b) du plan stratégique du Collège.

FAITS SAILLANTS RELATIFS AU PROCESSUS DE DIFFUSION DES COURS DU CÉGEP@DISTANCE

- Les tutrices et tuteurs et les aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels sont au centre du processus de diffusion du Cégep@distance.
- Mis à part les élèves admis à la condition qu'ils respectent les clauses d'un contrat de réussite, l'offre d'encadrement est assez identique pour l'ensemble des élèves.
- Le bassin des tutrices et tuteurs potentiels semble suffisamment grand pour combler les besoins.
- La formation des nouvelles tutrices et nouveaux tuteurs consiste essentiellement en un contact téléphonique d'une heure entre la personne responsable du tutorat et la nouvelle tutrice ou le nouveau tuteur. Il n'existe aucun système d'évaluation des tutrices et tuteurs.
- L'accueil des élèves, que ce soit par téléphone, au moyen d'une lettre personnalisée ou par courriel, est laissé au choix de la tutrice ou du tuteur.
- Les activités d'accueil offertes par les tutrices et tuteurs arrivent parfois tard dans le processus (lors du premier devoir).
- Le Cégep@distance limite à 250 le nombre d'élèves confiés à une tutrice ou un tuteur.
- Le *guide de votre réussite* représente un outil clé pour les élèves.
- Les aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels manquent de temps pour relancer les élèves ayant signé un contrat de réussite.
- Les aides pédagogiques individuelles et aides pédagogiques individuels externes au Cégep@distance considèrent que la diffusion des cours doit être caractérisée par un service de soutien aux élèves qui assure des réponses rapides et précises. Les élèves interrogés confirment généralement l'adéquation entre leurs besoins et les services reçus. Par contre, l'adéquation est plus difficile à établir entre les besoins et les services suivants : le nombre d'heures de disponibilité et la variété de plages offerts par les tutrices et tuteurs ainsi que la rapidité de leur réponse aux besoins des élèves. De plus, il existe une différence de perception selon le statut et la strate d'âge des élèves.

2 PORTRAIT FINANCIER DU CÉGEP@DISTANCE

Pour obtenir le portrait financier du Cégep@distance, la DRSI a fait appel à une experte en financement du réseau scolaire. Cette dernière a analysé le mode de financement du Cégep@distance et ses différents états financiers, qui sont associés à ceux du Collège de Rosemont. Cette analyse a procuré une description de ce qui se passe au Cégep@distance tout en faisant ressortir certaines particularités.

Il est à noter que le Cégep@distance a un mode de financement particulier qui est notamment précisé dans les annexes budgétaires suivantes :

- C004 – Financement des élèves inscrits dans un programme de Cégep@distance ;
- C001 – Financement de la clientèle des cégeps ;
- C003 – Mode de calcul pour la subvention de la formation continue ;
- S025 – Programme d'aide pour les applications pédagogiques des technologies de l'information et de la communication.

Les sections suivantes présentent un portrait de l'évolution du nombre d'inscriptions, des revenus et des dépenses du Cégep@distance de 2001 à 2002 et de 2006 à 2007⁶⁴, puis certaines observations concernant l'évolution de ces données et le développement de l'établissement.

2.1. ÉVOLUTION DU NOMBRE D'INSCRIPTIONS AUX COURS⁶⁵

Les données du tableau 28 montrent que le nombre d'inscriptions aux cours crédités du Cégep@distance a augmenté d'environ 6,8% entre 2001 et 2002 puis entre 2005 et 2006. Le nombre d'inscriptions aux cours non crédités et le nombre d'inscriptions en reconnaissance des acquis ont, pour leur part, connu une très grande augmentation, passant de 216 à 1 270 et de 43 à 69. Les autres catégories d'inscriptions, répertoriées sous les titres «Auditeurs», «Épreuves synthèses» et «Examens de reprise», ont enregistré des diminutions.

64 Des majorations sont entrées en vigueur à partir de l'année scolaire 2007-2008. Ces majorations touchent la subvention octroyée en vertu de la règle budgétaire du Programme d'aide pour les applications pédagogiques des technologies de l'information et de la communication et la subvention puisée dans l'enveloppe des priorités ministérielles consenties au Cégep@distance. De plus, une allocation particulière est allouée pour les coûts d'encadrement du premier stage du programme *Techniques d'éducation à l'enfance*.

65 Les données et explications présentées dans cette section sont tirées d'un rapport non publié de Bénédikta Rystic (2008).

Tableau 28

Inscriptions au Cégep@distance, selon le type, de 2001-2002 à 2006-2007 (nombres et variations annuelles en pourcentages)

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	Augmentation de 2001-2002 à 2005-2006 (%)	Augmentation de 2001-2002 à 2006-2007 (%)
Inscriptions aux cours crédités (nombre)	24 196	26 582	26 683	25 529	25 831	25 964	6,76	7,31
Variations annuelles (%)		9,86	0,38	-4,32	1,18	0,51		n.d.
Auditeurs (nombre)	148	99	9	11	34	n.d.	-77,03	n.d.
Variations annuelles (%)		-33,11	-90,91	22,22	209,09	n.d.		n.d.
Reconnaissance des acquis (nombre)	43	34	46	51	69	n.d.	60,47	n.d.
Variations annuelles (%)		-20,93	35,29	10,87	35,29	n.d.		n.d.
Épreuves synthèses (nombre)	82	85	74	68	44	n.d.	-46,34	n.d.
Variations annuelles (%)		3,66	34	34	34	n.d.		n.d.
Examens de reprise (nombre)	753	739	840	879	618	n.d.	-17,93	n.d.
Variations annuelles (%)		-1,86	13,67	4,64	-29,69	n.d.		n.d.
Cours non crédités (nombre)	216	214	382	419	1 270	n.d.	487,96	n.d.
Variations annuelles (%)		-0,93	78,50	9,69	203,10	n.d.		n.d.

Sources : Cadre d'évaluation du programme Cégep@distance, page 6. Les indicateurs du Cégep@distance 2007, page 9.

2.2. REVENUS DU CÉGEP@DISTANCE⁶⁶

2.2.1. REVENUS GLOBAUX DU CÉGEP@DISTANCE

Le tableau suivant indique, en millions de dollars et en pourcentages, l'évolution de la provenance des revenus du Cégep@distance entre 2001 et 2002 puis entre 2006 et 2007. On peut également constater que les revenus totaux du Cégep@distance sont passés de 7,3 millions de dollars en 2001-2002 à 9,4 millions de dollars en 2006-2007.

⁶⁶ Les données et explications présentées dans cette section sont tirées d'un rapport non publié de Bénédikta Rystic (2008).

Tableau 29**Évolution de la provenance des revenus du Cégep@distance entre 2001-2002 et 2006-2007**

	Millions de dollars 2001-2002	Millions de dollars 2006-2007	Écart en millions de dollars	2001-2002 (%)	2006-2007 (%)	Écart en pourcentage
Subvention du MELS	2,9	5,2	2,3	39,3	54,9	15,6
Droits d'inscription et de scolarité	2,8	3,6	0,8	38,5	38,0	-0,5
Ventes de biens et services, et locations	0,7	0,3	-0,4	9,1	3,1	-5,9
Autres sources	0,9	0,3	-0,6	13,1	3,7	-9,4
Total	7,3	9,4	2,1			

Source : Rystic, 2008, résumé des pages 5 à 6.

La comparaison des revenus totaux obtenus par le Cégep@distance en 2001-2002 à ceux de 2006-2007 indique une augmentation globale de 2,1 millions de dollars ou de 28,7 %. La principale source des revenus du Cégep@distance, soit la subvention du MELS, a augmenté encore davantage, soit de 2,3 millions de dollars ou de 79,9 %. Ainsi, la part de la subvention du MELS dans l'ensemble des revenus a augmenté de 15,6 points de pourcentage (passant de 39,3 % à 54,9 %).

Par contre, le tableau 29 permet de constater que les droits d'inscription et de scolarité (27,09 % d'augmentation), qui constituent la deuxième plus importante source des revenus, ont augmenté légèrement moins vite que l'ensemble des revenus (28,71 % d'augmentation). En fait, un écart de 1,6 point de pourcentage est ainsi observé entre ces deux sources. La part de cette somme dans le total des revenus du Cégep@distance a baissé de 0,5 point de pourcentage.

Il importe d'observer que, pendant la période de 2001-2002 à 2006-2007, les revenus des ventes de biens et services ainsi que les revenus de locations étaient de 0,3 million de dollars en 2006-2007, alors qu'ils étaient de 0,7 million de dollars en 2001-2002, ce qui représente une baisse d'environ 55 %. Par conséquent, la part de ces revenus est passée de 9,1 % à 3,1 %, ce qui correspond à une baisse de 5,9 points de pourcentage⁶⁷.

Pendant la période étudiée, les autres revenus du Cégep@distance sont passés de 0,9 million de dollars à 0,3 million de dollars, ce qui représente une baisse de 63,4 %. La part de ces revenus est passée de 13,1 % à 3,7 %; elle a donc connu une diminution de 9,4 points de pourcentage. Il faut observer qu'il s'agit d'une imputation interne⁶⁸.

67 Les ventes de biens et services englobent les revenus provenant de la vente de biens et de la prestation de services à des individus, par exemple la vente de notes de cours, la location ou la vente de matériel de laboratoire ou le service de reprographie. Les locations comprennent les revenus générés par la location de biens du cégep, par exemple la location de locaux ou de chambres. (Sources : MELS, ES, DGFE, DSC ; Système d'information financière par activité [SIFA], pages 3 à 5.)

68 Les autres revenus englobent les revenus d'intérêts sur les comptes de banque et les dépôts à terme ainsi que les revenus d'intérêts et de dividendes sur les placements à court terme concernant le fonds de fonctionnement. Quant à l'imputation interne, elle est utilisée à des fins de gestion interne seulement et comprend les transactions entre les services d'une même entité. Ces transactions internes sont éliminées au rapport financier annuel, qui les présente soit dans les revenus d'imputation, soit dans les dépenses d'imputation, pour un effet net nul sur le flux de la trésorerie. (Sources : MELS, ES, DGFE, DSC ; SIFA, «Les définitions des principaux postes de revenus», pages 3 à 5.)

2.2.2. DISTRIBUTION DE L'ALLOCATION DU MELS DANS LES REVENUS GLOBAUX DU CÉGEP@DISTANCE

Lorsqu'on se centre sur la distribution de l'allocation du MELS dans les revenus globaux du Cégep@distance⁶⁹, il est possible de répertorier trois catégories d'allocations : le financement des programmes menant au DEC (enseignants)⁷⁰, des programmes conduisant à l'AEC (financés, enseignants et activités d'enseignement) et de la formation à distance financée par l'allocation fixe. En 2006-2007, ces trois catégories d'allocations représentaient respectivement 39,5 %, 3,5 % et 32,6 % des allocations totales.

De 2001-2002 à 2006-2007, l'allocation affectée au financement des programmes conduisant au DEC (enseignants) est passée de 1,2 à 2 millions de dollars, pour une augmentation de 0,8 million de dollars ou de 65,8 %. Le taux d'augmentation de cette allocation (65,9) est particulièrement élevé puisqu'il dépasse le taux d'augmentation du total des revenus du Cégep@distance (28,71). L'écart entre les deux augmentations est de 37,1 points de pourcentage.

Les allocations du MELS affectées au financement des programmes menant à l'AEC (enseignants et activités d'enseignement) sont passées de 129 988 \$ à 178 696 \$. Il s'agit d'une augmentation de 37,5 % (soit 8,8 points de pourcentage de plus que le taux d'augmentation du total des revenus du Cégep@distance [28,7 %]).

En ce qui concerne l'allocation pour la formation à distance financée par l'allocation fixe, elle est passée d'environ 1,5 à environ 1,6 million de dollars. Cette augmentation de 0,1 million de dollars représente une hausse de 7,5 %.

Il convient de mentionner aussi que des augmentations importantes dans les autres catégories d'allocations provenant du MELS sont incluses dans les autres revenus du Cégep@distance provenant du MELS (en 2006-2007, 1,2 million de dollars – code 34013 et autres revenus provenant du MELS, de 0,5 million de dollars).

Le premier tableau présenté ci-après permet de voir la situation (en dollars) ayant cours entre 2001-2002 et 2006-2007. Le second tableau montre la situation observée (en pourcentages) entre 2001-2002 et 2006-2007.

69 Si l'on centre l'analyse sur l'allocation du MELS, les droits de scolarité, les ventes de biens et les autres revenus ne sont pas pris en considération dans cette section.

70 DEC : diplôme d'études collégiales ; AEC : attestation d'études collégiales.

Tableau 30

Allocations du MELS, certification de crédits reportés du Cégep@distance et autres revenus par champ d'activités pour les exercices financiers terminés le 30 juin des années 2002 à 2007 (en dollars)

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	Augmentation de 2001-2002 à 2006-2007 (en \$)	Augmentation de 2001-2002 à 2006-2007 (en %)
Allocations du MELS et certifications de crédits reportés								
34001 C@D-E pes DEC	1 205 466	1 382 882	2 190 000	2 066 400	2 070 240	1 999 145	793 679	65,84
34030 C@D-E pes (AEC financées)	84 492	96 414	155 598	136 776	113 770	116 152	31 660	37,47
34031 C@D-A (AEC financées)	45 496	51 915	83 784	73 648	61 261	62 544	17 048	37,47
C@D-RAF scolaire (25 %)	15 934	25 610	26 368	28 096	10 016		-15 934	
C@D-RAF extrascolaire (50 %)	1 488	3 434	3 232	3 328	5 376		-1 488	
34002 C@D-RAC (25 %)						115	115	
34002 C@D-RAC (50 %)						6 174	6 174	
50001 C@D- Formation à distance-fixe	1 535 500	1 828 700	1 595 400	1 590 800	1 619 600	1 650 700	115 200	7,50
34013 C@D- Autres revenus MELS	955 343	1 046 757	1 063 561	938 867	1 333 216	1 222 100	266 757	
Revenus récupérables	-6 805	-13 452	-11 620	-26 076	-2 281		6 805	
Total des allocations du MELS et certifications	3 836 914	4 422 260	5 106 323	4 811 839	5 211 198	5 056 930	1 220 016	31,80
Autres revenus par champ d'activité								
MELS	-12 936	37 474	74 231	16 826	99 972	452 459	465 395	-3 597,67
Ministère de la Solidarité sociale								
Autres organismes gouvernementaux				41 676	15 343			
Autres organismes					79 430	14 593	14 593	
Droits (inscriptions, scolarité et droits afférents)	2 808 643	3 224 447	3 248 920	3 158 213	3 629 477	3 569 518	760 875	27,09
Droits – étudiants étrangers								
Droits – non-résidents du Québec				956				

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	Augmentation de 2001-2002 à 2006-2007 (en \$)	Augmentation de 2001-2002 à 2006-2007 (en %)
Autres revenus par champ d'activité (suite)								
Ventes de biens et services	661 123	531 903	252 020	355 069	368 274	291 223	-369 900	-55,95
Locations					4 878	2 699	2 699	
Intérêts								
Autres revenus								
Tenant lieu de ristourne – TVQ								
Total des autres revenus, par champ d'activité	3 456 830	3 793 824	3 575 171	3 572 740	4 197 374	4 330 492	873 662	25,27
Total des revenus	7 293 744	8 216 084	8 681 494	8 384 579	9 408 572	9 387 422	2 093 678	28,71

Notes : 1/MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

2/C@D : Cégep à distance

3/E pes DEC : Enseignants ; période/élèves/semaine ; Diplôme d'études collégiales.

4/AEC : Attestation d'études collégiales.

5/A : Activités d'enseignement (A de FABES)

6/RAF comprend la reconnaissance des acquis et la récupération, tandis que RAC comprend la reconnaissance des acquis seulement.

Sources : Rapports financiers annuels du Collège de Rosemont, de 2001-2002 à 2006-2007, p. 12 et 13 (pour 2006-2007, rapport financier avant analyse).

Tableau 31

Allocations du MELS, certification de crédits reportés du Cégep@distance et autres revenus par champ d'activités, pour les exercices financiers terminés le 30 juin des années 2002 à 2007 (en pourcentages)

	2001-2002 (%)	2002-2003 (%)	2003-2004 (%)	2004-2005 (%)	2005-2006 (%)	2006-2007 (%)	Écart entre 2001-2002 et 2006-2007 (en point de %)	Répartition des allocations 2006-2007 (%)
Allocations du MELS et certifications de crédits reportés								
34001 C@D-E pes DEC	16,53	16,83	25,23	24,65	22,00	21,30	4,77	39,53
34030 C@D-E pes (AEC financées)	1,16	1,17	1,79	1,63	1,21	1,24	0,08	2,30
34031 C@D-A (AEC financées)	0,62	0,63	0,97	0,88	0,65	0,67	0,04	1,24
C@D-RAF scolaire (25 %)	0,22	0,31	0,30	0,34	0,11	0,00	-0,22	
C@D-RAF extrascolaire (50%)	0,02	0,04	0,04	0,04	0,06	0,00	-0,02	

	2001-2002 (%)	2002-2003 (%)	2003-2004 (%)	2004-2005 (%)	2005-2006 (%)	2006-2007 (%)	Écart entre 2001-2002 et 2006-2007 (en point de %)	Répartition des allocations 2006-2007 (%)
Allocations du MELS et certifications de crédits reportés (suite)								
34002 C@D-RAC (25 %)								
34002 C@D-RAC (50 %)						0,07	0,07	0,12
50001 C@D- Formation à distance-fixe	21,05	22,26	18,38	18,97	17,21	17,58	-3,47	32,64
34013 C@D- Autres revenus MELS	13,10	12,74	12,25	11,20	14,17	13,02	-0,08	24,17
Revenus récupérables	-0,09	-0,16	-0,13	-0,31	-0,02	0,00	0,09	
Total des allocations du MELS et certifications	52,61	53,82	58,82	57,39	55,39	53,87	1,26	100,00
Autres revenus par champ d'activité								
MELS	-0,18	0,46	0,86	0,20	1,06	4,82	5,00	
Ministère de la Solidarité sociale					0,00	0,00		
Autres organismes gouvernementaux				0,50	0,16	0,00		
Autres organismes					0,84	0,16	0,16	
Droits (inscriptions, scolarité et droits afférents)	38,51	39,25	37,42	37,67	38,58	38,02	-0,48	
Droits – étudiants étrangers								
Droits – non-résidents du Québec				0,01				
Ventes de biens et services	9,06	6,47	2,90	4,23	3,91	3,10	-5,96	
Locations	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,03	0,03	
Intérêts								
Autres revenus								
Tenant lieu de ristourne – TVQ								
Total des autres revenus, par champ d'activité	47,39	46,18	41,18	42,61	44,61	46,13	-1,26	
Total des revenus	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	0,00	

Notes : 1/MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

2/C@D : Cégep à distance

3/E pes DEC : Enseignants ; période/élèves/semaine ; Diplôme d'études collégiales.

4/AEC : Attestation d'études collégiales.

5/A : Activités d'enseignement (A de FABES)

6/RAF comprend la reconnaissance des acquis et la récupération, tandis que RAC comprend la reconnaissance des acquis seulement.

Source : Tableau précédent.

Le tableau suivant permet, par contre, de constater que cette augmentation de la subvention reflète principalement la croissance, survenue en 2003-2004, du coefficient «k⁷¹» appliqué au nombre d'epes⁷² dans le calcul de la subvention accordée par le MELS au Cégep@distance, lequel est passé de 0,50 à 0,75⁷³. En analysant les données concernant le DEC (enseignants), on constate que le volume d'activités éducatives réalisées est passé de 38 886 pes brutes⁷⁴ en 2001-2002 à 40 586 pes brutes en 2006-2007. Cela représente une augmentation de 4,4 %. Étant donné ces deux constats, l'augmentation de la subvention est principalement liée au nouveau facteur de coefficient «k».

De plus, en ce qui concerne la comparaison du volume d'activités réalisées aux subventions dédiées aux programmes financés conduisant à une AEC, on constate que le nombre de pes brutes est passé de 3 433 en 2001-2002 à 6 053 en 2006-2007, ce qui représente une augmentation de 76,3 %. Pendant cette période, la subvention du MELS est passée d'environ 130,0 mille dollars à 178,7 mille dollars, pour une augmentation de 37,5 %. Cet écart entre l'augmentation du volume des activités réalisées dans le cadre des programmes financés menant à une AEC et la subvention correspondante s'explique par le fait que ces programmes sont financés à l'aide d'une enveloppe fermée, établie en fonction des ressources financières disponibles et allouées par le MELS. Cette enveloppe n'est pas ajustée annuellement en fonction du volume d'activités.

Tableau 32

Volume d'activités réalisées (pes brutes) et subvention accordée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Cégep@distance pour les exercices financiers terminés le 30 juin des années 2002 à 2007 (en dollars)

	2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005	
	Volume réalisé (pes brutes)	Subvention \$	Volume réalisé (pes brutes)	Subvention \$	Volume réalisé (pes brutes)	Subvention \$	Volume réalisé (pes brutes)	Subvention \$
C@D-E pes DEC	38 886	1 205 466	43 901	1 382 882	45 625	2 190 000	43 050	2 066 400
C@D-AEC financées	3 433	129 988	4 128	148 329	4 054	239 382	3 279	210 424
C@D-Formation manquante-C014 (25 %)								
C@D-RAC-C014 (50 %)								

71 Le coefficient «k» est un facteur de pondération utilisé dans le calcul du mode de financement du Cégep@distance afin de tenir compte de la différence de modalités entre la formation à distance et la formation en classe.

72 Enseignants/périodes/élèves/semaine.

73 Rapport financier 2006-2007 du Collège de Rosemont, page 28.

Annexe C004 (*Financement des élèves inscrits dans un programme au Cégep @ distance*), art. 7 : « Le Cégep@distance reçoit une allocation tenant compte de "Epès" (voir annexes C001 et C003) imputable à une enveloppe spécifique pour la formation à temps plein à raison de 75 % du taux prévu pour le "Epès" ».

74 Pes : périodes/élèves/semaine ; epès : enseignants/périodes/élèves/semaine.

(Suite)	2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005	
	Volume réalisé (pes brutes)	Subvention \$	Volume réalisé (pes brutes)	Subvention \$	Volume réalisé (pes brutes)	Subvention \$	Volume réalisé (pes brutes)	Subvention \$
C@D-Récupération de cours échoués C015 (25 %)								
C@D-RAF scolaire (25 %)	1 028	15 934	1 626	25 610	1 648	26 368	1 756	28 096
C@D-RAF extrascolaire (50 %)	48	1 488	109	3 434	101	3 232	104	3 328
Total	43 395	1 352 876	49 764	1 560 255	51 428	2 458 982	48 189	2 308 248

	2005-2006		2006-2007		Augmentation de 2001-2002 à 2006-2007	
	Volume réalisé (pes brutes)	Subvention \$	Volume réalisé (pes brutes)	Subvention \$	Volume réalisé (pes brutes)	Subvention \$
C@D-E pes DEC	43 130	2 070 240	40 586	1 999 145	4,37	65,84
C@D-AEC financées	3 530	175 031	6 053	178 696	76,32	37,47
C@D-Formation manquante-C014 (25 %)	626	10 016	7	115	n.d.	n.d.
C@D-RAC-C014 (50 %)	168	5 376	188	6 174	n.d.	n.d.
C@D-Récupération de cours échoués C015 (25 %)						
C@D-RAF scolaire (25 %)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
C@D-RAF extrascolaire (50 %)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Total	47 454	2 260 663	46 834	2 184 130	7,92	61,44

Notes : 1/C@D : Cégep à distance.

2/E pes DEC : Enseignants ; période/élèves/semaine ; Diplôme d'études collégiales.

3/AEC : Attestation d'études collégiales.

4/A : Activités d'enseignement (A de FABES)

5/RAF comprend la reconnaissance des acquis et la récupération, tandis que RAC comprend la reconnaissance des acquis seulement.

6/En 2003-2004, le coefficient k appliqué aux «E pes» dans le calcul de la subvention du MELS au Cégep@distance est passé de 0,50 à 0,75.

7/Les AEC sont financées à l'aide d'une enveloppe fixe (qui ne peut pas être ajustée en fonction du volume d'activités).

Sources : Rapports financiers annuels du Collège de Rosemont, de 2001-2002 à 2006-2007, (pour 2006-2007, rapport financier avant analyse).

2.3. DÉPENSES DU CÉGEP@DISTANCE⁷⁵

Le tableau suivant indique, en millions de dollars et en pourcentages, l'évolution de la distribution des dépenses du Cégep@distance entre 2001-2002 et 2006-2007⁷⁶.

Tableau 33

Évolution de la distribution des dépenses du Cégep@distance entre 2001-2002 et 2006-2007

	Millions de dollars 2001-2002	Millions de dollars 2006-2007	Écart en dollars	2001-2002 ⁷⁶ (%)	2006-2007 (%)	Écart en pourcentage
Salaires et avantages sociaux des autres catégories de personnel	2,8	3,9	1,1	39,6	41,7	2,1
Services, honoraires et contrats, et locations	2,2	3,1	0,9	30,5	32,4	1,9
Fournitures et matériel	0,8	1,4	0,6	11,4	14,9	3,5
Communications et informations	0,8	0,8	-	10,5	8,8	-1,7
Autres dépenses	0,04	0,2		0,5	1,2	0,7
Total	7,2	9,5	2,3			

Source : Rystic, 2008, résumé des pages 9 et 10.

La majeure partie (86,5 %) de l'augmentation des dépenses totales du Cégep@distance pour la période de 2001-2002 à 2006-2007 s'explique par les croissances observées pour les deux principaux postes de dépenses, soit les salaires et avantages sociaux des autres catégories de personnel que celle des enseignants et les dépenses relatives aux services, aux honoraires et aux contrats ainsi qu'aux locations. En fait, les dépenses concernant les salaires et avantages sociaux des autres catégories de personnel que celle des enseignants ont augmenté de 1,1 million de dollars ou de 38,8 % et dépassent de 6,8 points de pourcentage le taux d'augmentation du total des dépenses. Quant aux dépenses relatives aux services, aux honoraires et aux contrats ainsi qu'aux locations, elles ont augmenté de 0,9 million de dollars ou de 40,5 % et dépassent de 8,5 points de pourcentage le taux d'augmentation du total des dépenses.

⁷⁵ Les données et explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de Bénédikta Rystic (2008).

⁷⁶ Ce tableau ne présente pas les dépenses en immobilisations de l'année 2001-2002 (542 839 \$). Cela explique pourquoi le pourcentage total associé à l'année 2001-2002 n'atteint pas 100 %.

De façon encore plus précise, les tableaux 1-4 et 1-5 présentés en annexe permettent de voir l'évolution des dépenses pour les traitements de diverses catégories de personnel (distribution des 3,9 millions de dollars). Ainsi, de 2001-2002 à 2006-2007, les dépenses concernant les traitements du personnel professionnel ont augmenté de 0,6 million de dollars, soit de 49,3 %. Parmi les augmentations de dépenses pour les traitements de diverses catégories de personnel, cette croissance était la plus forte. Elle dépassait de 10,4 points de pourcentage l'augmentation globale des dépenses pour les traitements de l'ensemble des catégories de personnel du Cégep@distance.

Quant aux dépenses relatives aux traitements du personnel de soutien, leur augmentation est de 38,1 %. La part des dépenses concernant les traitements du personnel de soutien dans le total des dépenses relatives aux traitements a peu varié, passant de 13,0 % en 2001-2002 à 13,6 % en 2006-2007.

En ce qui concerne l'évolution, pendant la période étudiée, des dépenses relatives aux traitements du personnel hors cadre et du personnel cadre, l'augmentation est d'environ 7,0 %. À la fin de la période étudiée, leur part dans les dépenses du Cégep@distance a légèrement baissé (de 0,9 point de pourcentage). Quant aux dépenses concernant les traitements du personnel de gérance, l'augmentation est de 33,1 %, ce qui est inférieur de 5,7 points de pourcentage à la croissance de l'ensemble des dépenses relatives aux traitements. Au cours de la période étudiée, la part des dépenses relatives aux traitements du personnel de gérance dans l'ensemble des dépenses du Cégep@distance est restée inchangée, soit à 0,7 %.

2.4. ÉVALUATION DE CERTAINES PARTICULARITÉS DU MODE DE FINANCEMENT DU CÉGEP@DISTANCE AU REGARD DE LEUR INFLUENCE SUR L'OFFRE DE FORMATION

Le financement du Cégep@distance est différent de celui des autres établissements d'enseignement collégial. En 2003-2004, d'importants ajustements ont été faits au regard du financement octroyé au Cégep@distance. La présente évaluation ne permet pas de juger si ces ajustements sont suffisants ou non, mais elle fait ressortir deux remarques sur la situation actuelle du Cégep@distance.

2.4.1. REVENUS EN PROVENANCE DES PRODUITS ET SERVICES

Alors que l'entente concernant le centre de formation à distance du Collège de Rosemont⁷⁷ stipule que celui-ci doit s'engager à réaliser, selon un calendrier établi de concert avec la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, l'autofinancement d'une proportion croissante des activités du Cégep@distance, notamment par la tarification de ses produits et services, il est possible de voir une baisse importante (de 0,7 million à 0,3 million) dans les revenus de biens et de services entre 2001-2002 et 2006-2007. Étant donné cette baisse marquée et en l'absence d'un calendrier, on peut conclure que cette clause n'a pas toujours été respectée.

⁷⁷ L'annexe 4 présente un extrait de cette entente au regard du financement.

On doit prendre note toutefois que les données concernant la vente des produits et services du Cégep@distance pourraient changer rapidement. En effet, pendant la période d'évaluation, cet établissement a travaillé en collaboration avec le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, la Fondation Chagnon et la Ligue de hockey junior majeur du Québec. Les résultats des ententes conclues avec ces organismes, non pris en compte dans la présente évaluation, qui terminait son analyse en 2006-2007, pourraient changer le portrait de la situation.

2.4.2. AUGMENTATION DU VOLUME D'ACTIVITÉS RÉALISÉES EN REGARD DES PROGRAMMES MENANT À UNE AEC

L'écart entre l'augmentation de 76,3 % du volume d'activités réalisées en regard aux programmes menant à une AEC et l'augmentation de 37,5 % de l'enveloppe fermée de ces programmes génère des problèmes de financement au Cégep@distance, puisqu'on compte plus d'élèves que de subventions accordées. Cette situation oblige le Cégep@distance à puiser dans son fonds de fonctionnement ou à refuser des élèves. L'une ou l'autre de ces solutions nuit à son offre de services.

3 CARTE DES PROGRAMMES

3.1. CARTE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES AUTORISÉS AU CÉGEP@DISTANCE

Comme il a été mentionné au chapitre 1, le Cégep@distance est assujéti, pour les programmes menant au diplôme d'études collégiales, à la carte des programmes d'études que ce dernier est autorisé à donner.

Au Collège de Rosemont, treize programmes d'études techniques sont offerts : *Acupuncture, Technologie d'analyses biomédicales, Techniques d'inhalothérapie, Audioprothèse, Techniques de thanatologie, Techniques d'aménagement et d'urbanisme, Techniques de recherche sociale, Techniques de comptabilité et de gestion, Techniques de gestion de commerces, Techniques de bureautique, Microédition et hypermédia, Informatique de gestion, Gestion de réseaux informatiques* et passerelle entre le diplôme d'études professionnelles (DEP) et le DEC (voie de spécialisation *Gestion de réseaux informatiques*).

Du côté de la formation préuniversitaire, on trouve les programmes d'études *Sciences de la nature, Sciences humaines* (trois profils), *Arts et lettres* (cinq profils) et *Histoire et civilisation*.

3.2. BESOINS DES ÉTABLISSEMENTS

Comme il a été mentionné au chapitre 3, les réponses données par les directions d'établissement ayant rempli le questionnaire permettent de dégager, pour la formation ordinaire, des besoins de formation à distance au regard des cours de la formation générale, des cours liés aux programmes préuniversitaires de sciences de la nature et de sciences humaines de même que des cours inscrits au programme de techniques administratives.

3.3. APPRÉCIATION DE LA CLAUSE PRÉCISANT QUE LE CÉGEP@DISTANCE EST ASSUJETTI À LA CARTE DES PROGRAMMES DU COLLÈGE DE ROSEMONT ET ADÉQUATION ENTRE CETTE CARTE DE PROGRAMMES ET LES BESOINS DES ÉTABLISSEMENTS

Étant donné que la clause précisant que le Cégep@distance est assujetti à la carte des programmes du Collège de Rosemont ne concerne que les programmes menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales, il ne semble pas que cette précision puisse avoir des effets négatifs sur le développement de l'établissement et de son offre de formation. Les employées et employés du Cégep@distance rencontrés dans le cadre d'un groupe de discussion partageaient d'ailleurs cette opinion.

De plus, étant donné que les besoins identifiés par les directions d'établissement touchent des programmes compris dans la carte du Collège de Rosemont, cette obligation ne semble pas avoir des effets négatifs sur le développement du Cégep@distance et de son offre de formation. De plus, de par la possibilité qu'a le Cégep@distance d'établir des partenariats, il semble qu'il ne sera jamais limité par la carte des programmes du Collège de Rosemont, d'autant plus qu'il bénéficie d'une personne qui assure la coordination de la formation sur mesure et des partenariats⁷⁸.

78 P.V. 2540 du Collège de Rosemont.

FAITS SAILLANTS RELATIFS AU FINANCEMENT DU CÉGEP@DISTANCE ET À SON ASSOCIATION AVEC LA CARTE DES PROGRAMMES DU COLLÈGE DE ROSEMONT

- Les revenus totaux du Cégep@distance sont passés de 7,3 millions de dollars en 2001-2002 à 9,4 millions de dollars en 2006-2007.
- La part de la subvention du MELS dans l'ensemble des revenus du Cégep@distance a augmenté de façon importante entre 2001-2002 et 2006-2007. Par contre, cette augmentation reflète principalement l'augmentation en 2003-2004 du coefficient «k» appliqué au nombre d'epes dans le calcul de la subvention accordée par le MELS au Cégep@distance, qui est passé de 0,50 à 0,75.
- Les dépenses totales du Cégep@distance sont passées de 7,2 millions de dollars en 2001-2002 à 9,5 millions de dollars en 2006-2007. Les trois principales catégories de dépenses de cet établissement étaient, en 2006-2007, les salaires et avantages sociaux des autres catégories de personnel que les enseignants (professionnels) (42 %), les services, les honoraires, les contrats et les locations (32 %) ainsi que les fournitures et le matériel (15 %).
- Les revenus en provenance des produits et services ont subi une baisse importante entre 2001-2002 et 2006-2007.
- Le nombre d'élèves qui veulent s'inscrire à un programme menant à une attestation d'études collégiales et qui requièrent un fonds financier plus important que ceux disponibles à partir de l'enveloppe fermée liée au financement de ce type de programme place le Cégep@distance dans une situation de vulnérabilité financière au regard de cet aspect.
- Le fait de lier le Cégep@distance à la carte des programmes du Collège de Rosemont ne semble pas nuire à son développement puisque les besoins identifiés par les directions d'établissement ayant répondu au questionnaire ciblent des programmes intégrés à cette carte de programmes.

CHAPITRE

5

EFFETS DU CÉGEP@DISTANCE

**1 EFFETS DU CÉGEP@DISTANCE SUR LE CHEMINEMENT DES ÉLÈVES
DANS LES ÉTUDES COLLÉGIALES**

Afin de déterminer dans quelle mesure le Cégep@distance facilite le cheminement des élèves et contribue à la diplomation⁷⁹, des données qualitatives et quantitatives ont été exploitées.

Les données quantitatives sont tirées des dossiers des élèves du Cégep@distance. La période de référence couvre les années 2005 à 2007⁸⁰. Elles donnent des informations sur :

- la réussite de cours témoins dans le cheminement global des élèves ;
- le cheminement des élèves dans le réseau collégial après leur inscription au Cégep@distance ;
- la diplomation dans l'ensemble des établissements du réseau collégial après l'inscription au Cégep@distance.

Les données qualitatives sont tirées du sondage destiné aux élèves du Cégep@distance. Elles renvoient à une seule question dont la réponse permet d'obtenir le point de vue des élèves concernant l'impact du Cégep@distance sur leur cheminement scolaire.

La constitution du fichier de données s'est d'abord faite à partir des codes permanents des élèves du Cégep@distance ayant été inscrits à au moins un cours crédité entre le mois de janvier 2005 et le mois de décembre 2007. Ensuite, à partir de CHESCO⁸¹, une recherche des variables désirées a été lancée afin d'obtenir le fichier de données sur lequel reposeraient les différentes analyses. Les informations de CHESCO sont celles qui étaient disponibles dans Socrate⁸² en date du 23 juin 2008. Il est à noter que 24 151 des 24 181 codes permanents transmis par le Cégep@distance (99,9%) ont été retracés⁸³. Les données recueillies dans CHESCO ont permis d'obtenir des taux de réussite et des taux de diplomation. Par contre, aucune donnée concernant le taux de persévérance⁸⁴ ne pouvait être obtenue par le fichier de données utilisé.

79 Il est important de se rappeler qu'il est impossible de constater directement les effets d'un programme. Toutefois, les inférences faites à partir des données recueillies nous amènent à établir certains constats permettant de supposer des effets probants du Cégep@distance.

80 Le projet initial prévoyait prendre en considération les données relatives aux années ultérieures à l'an 2000.

81 Indicateurs de cheminement scolaire au collégial.

82 Socrate est le nouveau système de gestion des données d'élèves du collégial qui remplace le Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC).

83 Même s'il existe une opération d'actualisation des codes permanents, le retraçage de codes permanents peut être impossible à certaines occasions, notamment lorsque les élèves ont changé de code permanent.

84 Il est à noter que le plan de réussite de l'établissement fixe des objectifs en vue de diminuer les taux d'abandon.

Pour obtenir de l'information sur le cheminement global des élèves, il a été décidé d'analyser des cours témoins. Les cours retenus pour l'observation sont les cours de réseau, les cours de la formation générale, les cours dont le code se termine par l'année d'implantation et ceux dont le code se termine par les lettres «RL». En tout, 171 cours ont ainsi été analysés. Pour la présentation des résultats, les cours ont cependant été regroupés.

1.1. EFFETS DU CÉGEP@DISTANCE SUR LE CHEMINEMENT DES ÉLÈVES DANS LES ÉTUDES COLLÉGIALES : ANALYSE DE DONNÉES

Pour les cours témoins retenus, le calcul du taux de réussite a été effectué à partir du nombre d'inscriptions-cours. Dans la présente évaluation, le nombre d'inscriptions-cours analysées est de 39 847⁸⁵. Celles-ci sont distribuées relativement équitablement dans les trois années ayant fait l'objet d'une investigation. Le tableau 1-6, présenté à l'annexe 3, montre la distribution des inscriptions-cours.

Tableau 34

Cours sélectionnés selon l'année

Cours sélectionnés		
Année	Nombre	Pourcentage
2005	12 616	31,7
2006	15 712	39,4
2007	11 519	28,9

Source : MELS, DGAUC, système CHESCO, version de 2008 (réf. : D080412).

Sans égard au nombre d'inscriptions-cours, la proportion de la population cible d'élèves de sexe féminin est plus élevée que la proportion d'élèves de sexe masculin.

⁸⁵ Ce nombre a été retenu après avoir dû rejeter certains cas d'élèves qui étaient simultanément inscrits, pour une même session et à un même cours, au Cégep@distance et dans un autre établissement. Le nombre d'élèves touchés est donc affecté par ce constat.

Tableau 35**Cours sélectionnés selon le sexe et l'année**

Sexe	Années					
	2005		2006		2007	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Féminin	5 626	63,5	7 079	64,1	5 498	64,6
Masculin	3 232	36,5	3 962	35,9	3 010	35,4
Total ⁸⁶	8 858		11 041		8 508	

Source : MELS, DGAUC, système CHESCO, version de 2008 (réf. : D080412).

Pour les inscriptions-cours sélectionnées dans la cadre de la présente évaluation, le taux de réussite général varie entre 58,3 % et 61,2 %.

Tableau 36**Taux de réussite des cours sélectionnés selon l'année**

Année	Pourcentage de réussite des inscriptions-cours sélectionnées
2005	58,3
2006	60,8
2007	61,2

Source : MELS, DGAUC, système CHESCO, version de 2008 (réf. : D080412).

L'écart des taux de réussite selon le sexe permet de constater une différence de sept points de pourcentage, et ce, à l'avantage du sexe féminin.

Tableau 37**Taux de réussite des cours sélectionnés selon le sexe**

Année	Pourcentage de réussite des inscriptions-cours sélectionnées
Féminin	62,7
Masculin	55,2

Source : MELS, DGAUC, système CHESCO, version de 2008 (réf. : D080412).

⁸⁶ Un même individu peut revenir dans des années distinctes.

Le taux de réussite des cours sélectionnés varie en fonction des regroupements et présente des écarts pouvant atteindre 25,6 points de pourcentage. Les meilleurs taux de réussite se trouvent dans les regroupements suivants : *Techniques d'éducation à l'enfance* (73,7 %), *Agriculture et foresterie* (73,3 %), *Sciences administratives* (67,9 %) et *Éducation physique* (67,8 %). Quant aux taux de réussite les plus faibles, ils sont associés aux regroupements suivants : *Littérature* (48,1 %), *Langue* (54,1 %), *Mathématiques* (54,9 %), *Philosophie* (57,0 %) et *Sciences* (57,4 %).

Tableau 38

Taux de réussite des cours sélectionnés selon les regroupements

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

Source : MELS, DGAUC, système CHESCO, version de 2008 (réf. : D080412).

L'observation des cours sélectionnés permet d'identifier certains indicateurs d'impact du Cégep@distance dans le cheminement global des élèves. Un premier indicateur consiste à distinguer le taux de réussite des élèves selon qu'ils avaient suivi ou non le cours observé avant leur inscription au Cégep@distance. Le second indicateur porte sur la distinction du taux de réussite des élèves ayant échoué à un cours au Cégep@distance, mais le reprenant ensuite dans un autre établissement du réseau⁸⁷.

Parmi les élèves qui n'avaient pas été inscrits au cours observé avant de le suivre à Cégep@distance, 64,1 % l'ont réussi dans cet établissement. Quant aux élèves qui avaient été inscrits à ce cours avant de le suivre au Cégep@distance mais qui y avaient échoué, 49,3 % l'ont réussi dans cet établissement.

⁸⁷ Les taux de réussite présentés tiennent compte du cours suivi immédiatement avant l'inscription au Cégep@distance ou immédiatement après. Ainsi, si un élève réussit son cours à sa troisième reprise après son passage au Cégep@distance, sa réussite ne sera pas comptabilisée dans les données présentées ici.

Tableau 39**Différenciation des taux de réussite des élèves selon les cours suivis avant l'inscription au Cégep@distance**

Cours observés au Cégep@distance					
Absence d'inscription dans un autre établissement avant l'inscription au Cégep@distance			Inscription dans un autre établissement avant l'inscription au Cégep@distance		
N ^{bre} d'inscriptions-cours	N ^{bre} de réussites au C@D	Pourcentage de réussite au C@D	N ^{bre} d'inscriptions-cours	N ^{bre} de réussites au C@D	Pourcentage de réussite au C@D
28 783	18 459	64,1	6 563	3 237	49,3

Source : MELS, DGAUC, système CHESCO, version de 2008 (réf. : D080412).

Il est possible de constater que 80,1 % des élèves qui ont échoué au cours observé au Cégep@distance et qui le reprennent dans un autre établissement réussissent ce cours. Le pourcentage de réussite pour les élèves qui avaient été inscrits autant avant qu'après leur passage au Cégep@distance est nul⁸⁸.

Tableau 40**Différenciation des taux de réussite des élèves après qu'ils ont suivi le cours observé au Cégep@distance**

Verdict relatif aux cours suivis après le passage au Cégep@distance					
Absence d'inscription dans un autre établissement avant l'inscription au Cégep@distance			Inscription dans un autre établissement avant l'inscription au Cégep@distance		
N ^{bre} d'inscriptions-cours	N ^{bre} de réussites dans l'établissement suivant le C@D	Pourcentage de réussite	N ^{bre} d'inscriptions-cours	N ^{bre} de réussites dans l'établissement suivant le C@D	Pourcentage de réussite
1 259	1 008	80,1	987	0	0

Source : MELS, DGAUC, système CHESCO, version de 2008 (réf. : D080412).

88 Rappel : il est question ici du résultat au cours suivant immédiatement le passage au Cégep@distance.

1.1.1. CHEMINEMENT DES ÉLÈVES DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL APRÈS LEUR INSCRIPTION AU CÉGEP@DISTANCE

Après leur dernière inscription au Cégep@distance, les élèves concernés peuvent se trouver dans les situations suivantes :

- obtenir une sanction d'études dans la session courante ;
- arrêter ou poursuivre leurs études collégiales.

L'analyse des données recueillies permet de constater que 18,1 % des élèves ont obtenu une sanction d'études collégiales dans la session courante à leur dernière inscription au Cégep@distance. De plus, 30,5 % des élèves ont arrêté leurs études collégiales et 51,3 % (19,8 + 31,5) les ont poursuivies. Au total, 31,5 % des élèves qui ont poursuivi leurs études n'ont pas obtenu de sanction d'études collégiales en juin 2008 contre 19,8 % des élèves qui en ont obtenu une. Le type de cheminement à la suite de la dernière inscription au Cégep@distance diffère légèrement entre les garçons et les filles. Ce constat s'applique particulièrement eu égard à l'obtention d'une sanction à la session courante, où une différence de près de trois points de pourcentage est observable entre les garçons et les filles.

Tableau 41

Cheminement à la suite de la dernière inscription au Cégep@distance selon la population totale et le sexe

Cheminement	Élèves ayant suivi au moins un cours crédité au Cégep@distance					
	Population		Sexe			
			Population féminine		Population masculine	
	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%
Sanction obtenue à la session courante	4 346	18,1	2 603	17,1	1 743	20,0
Arrêt des études collégiales	7 326	30,5	4 672	30,6	2 654	30,4
Poursuite des études collégiales et obtention ultérieure d'une sanction (observation au 23 juin 2008)	4 751	19,8	3 113	20,4	1 638	18,8
Poursuite des études collégiales sans obtention d'une sanction (observation au 23 juin 2008)	7 564	31,5	4 873	31,9	2 691	30,8

Source : MELS, DGAUC, système CHESCO, version de 2008 (réf. : D080412).

1.1.2. DIPLOMATION DES ÉLÈVES AYANT ÉTÉ INSCRITS À AU MOINS UN COURS AU CÉGEP@DISTANCE

Sans qu'on puisse conclure à l'impact du Cégep@distance sur la diplomation des élèves, l'observation de la proportion d'élèves ayant obtenu leur diplôme après leur passage au Cégep@distance permet d'établir la portion de sa clientèle qui finit par obtenir une sanction. Les tableaux suivants indiquent donc le type de sanction répertorié sans égard à l'établissement la délivrant ni à la période s'écoulant entre l'inscription de l'élève au Cégep@distance et l'obtention de cette sanction⁸⁹.

Près de 40 % (37,9 %) des élèves observés avaient obtenu une sanction d'études collégiales en date du 23 juin 2008. À cet égard, il n'existe pas de différence marquée entre les garçons et les filles.

Tableau 42

Verdict de sanction après un passage au Cégep@distance selon la population totale et le sexe

Verdict de sanction	Élèves ayant suivi au moins un cours crédité au Cégep@distance					
	Population		Sexe			
			Population féminine		Population masculine	
	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%
Sanction obtenue	9 097	37,9	5 716	37,5	3 381	38,8
Absence de sanction	14 890	62,1	9 545	62,6	5 345	61,3
Total	23 987	100	15 261	100,1	8 726	100,1

Source : MELS, DGAUC, système CHESCO, version de 2008 (réf. : D080412).

Le type de diplôme obtenu par les 9 097 élèves ayant obtenu une première sanction⁹⁰ après leur passage au Cégep@distance se concentre de façon presque équivalente entre le DEC de la formation préuniversitaire (47,5 %) et celui de la formation technique (46,4 %). Un faible pourcentage d'élèves ont obtenu une attestation d'études collégiales ou deux sanctions ou plus au cours de la même session-année. Le type de sanction diffère légèrement entre les garçons et les filles, particulièrement en ce qui concerne l'obtention d'un DEC en formation préuniversitaire et d'une attestation, où les pourcentages sont respectivement de 45,6 % et 50,6 % et de 7,2 % et 4,1 %.

89 Les taux de diplomation présentés ne tiennent pas compte de la durée prévue associée à un programme de formation ni de la période totale s'écoulant entre le début des études et l'obtention d'une sanction.

90 Certains élèves observés ont pu obtenir une deuxième sanction dans une session-année ultérieure à la première sanction obtenue. Aux fins de l'analyse, seule la première sanction a été considérée.

Tableau 43**Type de sanction obtenu après un passage au Cégep@distance selon la population totale et le sexe**

Cheminement	Élèves ayant obtenu une sanction après leur passage au Cégep@distance					
	Population		Sexe			
			Population féminine		Population masculine	
	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%
DEC de la formation préuniversitaire	4 319	47,5	2 607	45,6	1 712	50,6
DEC de la formation technique	4 218	46,4	2 689	47,0	1 529	45,2
AEC	552	6,1	414	7,2	138	4,1
Deux sanctions	8	0,1	6	0,1	2	0,1

Source : MELS, DGAUC, système CHESCO, version de 2008 (réf. : D080412).

1.1.3. APPRÉCIATION DE L'ANALYSE DES DONNÉES DISPONIBLES RELATIVEMENT AU CHEMINEMENT DES ÉLÈVES

Pour les inscriptions-cours sélectionnées dans la cadre de la présente évaluation, le fait que le taux de réussite général varie entre 58,3 % et 61,2 % est considéré comme un élément s'inscrivant dans la continuité des taux de réussite observés ces dernières années au Cégep@distance⁹¹. Deux raisons principales expliquent qu'aucune appréciation n'est faite à l'égard de ces taux. D'une part, la force relative des élèves composant l'échantillon n'a pas été établie⁹². D'autre part, le premier défi en formation à distance ne porte pas sur l'atteinte d'un taux de réussite ciblé, mais bien sur l'atteinte d'un taux de persévérance déterminé.

Le fait que 18,1 % des élèves obtiennent une sanction au cours de la session courante à leur dernière inscription au Cégep@distance permet de conclure que le ou les cours suivis ont un impact certain sur le cheminement de ces élèves.

De plus, sans conclure à l'impact du Cégep@distance, le fait que 19,8 % des élèves obtiennent une sanction d'études après leur passage à cet établissement et que la majorité de ceux qui n'obtiennent pas de sanction poursuivent leurs études collégiales indique que le Cégep@distance ne nuit pas à leur persévérance.

91 À la page 21 du document *Indicateurs – Tableaux de bord 2005-2006 2006-2007*, le taux de réussite global entre 2001-2002 et 2005-2006 varie entre 62,2 % et 63,5 %.

92 La moyenne générale au secondaire est utilisée couramment dans le réseau collégial pour établir la force relative des élèves composant un groupe et éventuellement porter un jugement nuancé sur les taux de réussite.

Il est à noter que 49,3 % des élèves ayant préalablement échoué à un cours avant de s'inscrire au Cégep@distance obtiennent finalement un verdict de réussite. De plus, 80,1 % des élèves échouent d'abord au Cégep@distance mais réussissent ensuite le même cours dans un autre établissement. Ces deux indicateurs permettent de supposer que le Cégep@distance permet aux élèves ayant préalablement échoué à un cours dans un autre établissement et l'ayant ensuite réussi au Cégep@distance de suffisamment consolider leur apprentissage pour jouer un certain rôle dans leur réussite et, incidemment, dans leur cheminement scolaire. En ce qui concerne les élèves ayant d'abord échoué au Cégep@distance pour ensuite réussir dans un autre établissement, le Cégep@distance peut leur permettre de développer suffisamment les connaissances de base pouvant jouer un certain rôle dans leur progression.

Par contre, le fait que le pourcentage de réussite des élèves qui ont été inscrits à un cours particulier autant avant qu'après leur passage au Cégep@distance est nul laisse supposer que le Cégep@distance ne permet pas de remettre sur la voie de la réussite les élèves échouant plusieurs fois au même cours.

1.2. EFFETS DU CÉGEP@DISTANCE SUR LE CHEMINEMENT DES ÉLÈVES DANS LEURS ÉTUDES COLLÉGIALES : OPINION DES ÉLÈVES CONCERNÉS

Les élèves du Cégep@distance ayant répondu au questionnaire ont indiqué que les cours suivis à cet établissement leur avaient principalement permis de rattraper un retard, de concilier les études et le travail, d'obtenir leur DEC, d'obtenir leur DEC dans les délais prévus ou d'obtenir leur DEC plus rapidement.

Tableau 44

Opinion des élèves sur l'impact des cours suivis au Cégep@distance

%	Catégories
28,7	Rattraper un retard dans votre cheminement scolaire
27,2	Concilier les études et le travail
24,6	Obtenir votre DEC
24,3	Obtenir votre DEC dans les délais prévus
23,6	Obtenir votre DEC plus rapidement
15,4	Mener à terme un projet personnel
12,9	Concilier les études et la vie de famille
12,9	Faire un retour aux études
6,7	Faire une demande d'admission à l'université
5,3	N'a rien donné – a échoué
12,8	Autres choix distribués dans 21 catégories et comptant individuellement pour moins de 3 %

Certaines personnes ayant répondu plus d'une fois, le pourcentage cumulatif des résultats dépasse 100 %.

Source : Sondage destiné aux élèves du Cégep@distance.

2 UTILISATION DU MATÉRIEL PRODUIT PAR LE CÉGEP@DISTANCE

Dans la perspective du partage de son expertise, le Cégep@distance rend disponible le matériel qu'il produit pour l'ensemble des enseignantes et enseignants du réseau collégial. À l'exception des frais de reprographie et d'expédition (s'il y a lieu), le matériel est mis gratuitement à la disposition des enseignantes et enseignants du réseau. Même si le matériel développé varie d'un cours à l'autre, dans le cas des cours imprimés, il comprend généralement un guide d'étude, un manuel de base, un cahier d'apprentissage et des documents additionnels. Le Cégep@distance donne également accès au matériel produit dans le cadre des cours Internet. Tout membre du personnel enseignant du secteur régulier d'un établissement d'enseignement collégial ayant signé une entente avec le Cégep@distance peut ainsi avoir accès gratuitement au matériel lié aux cours Internet, qui inclut généralement des contenus théoriques, des activités d'apprentissage et d'autoévaluation de même qu'une démarche d'apprentissage systématique.

Interrogés sur l'utilisation du matériel conçu par le Cégep@distance par les membres de leur personnel, seulement 17% des directions d'établissement ayant rempli le questionnaire ont mentionné que le matériel est utilisé au secteur de la formation ordinaire. Le pourcentage est de 7% au secteur de la formation continue.

Les employées et employés consultés du Cégep@distance considèrent qu'ils disposent de matériel de qualité, mais peu utilisé par les enseignantes et enseignants des établissements d'enseignement collégial. Ces employées et employés considèrent également que le matériel pourrait davantage servir au personnel enseignant et qu'il y a là un potentiel à développer et à exploiter.

Le Cégep@distance tient à jour une liste des cours Internet⁹³ distribués. Les données en provenance de l'établissement indiquent que le total des cours distribués a substantivement diminué dans les trois dernières années (de plus de 50%).

Tableau 45

Cours Internet distribués par année

Année	Total de cours distribués	Nombre de cours touchés	Moyenne (nombre distribué par cours)
2003	305	81	3,77
2004	642	149	4,31
2005	646	135	4,79
2006	375	141	2,66
2007	294	110	2,67

Source : Fichier Excel du Cégep@distance.

⁹³ Les données concernant la distribution des autres types de cours ne sont pas conservées par le Cégep@distance.

FAITS SAILLANTS RELATIFS AUX EFFETS DU CÉGEP@DISTANCE SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE ET LA DIPLOMATION DE MÊME QUE SUR L'UTILISATION DU MATÉRIEL PRODUIT

- Globalement, le taux de réussite pour les inscriptions-cours sélectionnées dans le cadre de la présente évaluation varie entre 58,3 % et 61,2 %. Ce taux s'inscrit dans la continuité de ceux observés ces dernières années au Cégep@distance.
- Parmi les élèves qui n'ont pas été inscrits au cours observé avant de le suivre au Cégep@distance, 64,1 % réussissent le cours à cet établissement.
- Parmi les élèves qui ont été inscrits au cours observé avant de le suivre au Cégep@distance mais qui y ont échoué, 49,3 % réussissent le cours à cet établissement. De plus, 80,1 % des élèves qui ont échoué au cours observé au Cégep@distance et qui le reprennent dans un autre établissement réussissent la deuxième fois. Ces deux indicateurs nous amènent à supposer que le Cégep@distance permet à certains élèves de suffisamment consolider leur apprentissage ou de développer des connaissances de base pouvant jouer un certain rôle dans leur progression et, incidemment, dans leur cheminement scolaire.
- Il est possible d'observer que 18,1 % des élèves obtiennent une sanction d'études dans la session courante à leur dernière inscription au Cégep@distance. Ainsi, il est possible de conclure que le ou les cours suivis ont un impact certain sur le cheminement de ces élèves.
- Sans conclure à l'impact du Cégep@distance, le fait que 19,8 % des élèves obtiennent une sanction d'études après leur passage à cet établissement et que la majorité des élèves sans sanction poursuivent leurs études permet de supposer que le Cégep@distance ne nuit pas à leur persévérance.
- Près de 40 % (37,9 %) des élèves observés avaient obtenu une sanction d'études collégiales en date du 23 juin 2008.
- Les principaux impacts des cours du Cégep@distance identifiés par les élèves interrogés sont les suivants : les cours suivis ont permis de rattraper un retard, de concilier les études et le travail, d'obtenir un DEC, d'obtenir un DEC dans les délais prévus ou d'obtenir un DEC plus rapidement.
- Les données en provenance de Cégep@distance indiquent que le total des cours distribués a substantivement diminué dans les trois dernières années (de plus de 50 %).

CONCLUSION

Le processus d'évaluation faisant l'objet de ce rapport a couvert l'ensemble des questions à la base des travaux d'évaluation. Malgré la complexité de l'objet traité et les difficultés éprouvées pendant le processus, cette première évaluation, réalisée dans le cadre de l'application de la politique ministérielle d'évaluation en vigueur depuis 2005, a permis d'obtenir une image de la pertinence, de l'efficacité et des effets du Cégep@distance. Les résultats d'ensemble sont résumés en fonction des aspects couverts par l'évaluation.

Pertinence

La pertinence du Cégep@distance a été traitée sous l'angle de l'adéquation entre l'offre de l'établissement et les besoins globaux identifiés par les différentes répondantes et différents répondants interrogés au cours de l'évaluation. Pour bien distinguer la pertinence des actions du Cégep@distance en relation avec ses différents mandats, son offre de services a été répartie en trois catégories : les programmes d'études collégiales et les cours, les activités de soutien liées à la formation à distance et à la reconnaissance des acquis, les études ou recherches favorisant la promotion ou le développement de la formation à distance ou les projets expérimentaux permettant l'intégration des TIC à la formation à distance.

Mise à part l'offre de cours dans la famille des sciences de la nature en formation préuniversitaire, l'offre de formation du Cégep@distance répond globalement aux besoins des directions d'établissement ayant répondu au questionnaire.

L'adéquation entre les autres mandats du Cégep@distance et les besoins des répondantes et répondants n'a pu être véritablement établie compte tenu du fait que très peu de besoins avaient été soulignés par les répondantes et répondants. Cette difficulté à obtenir des précisions sur ce qui est attendu de la part des actrices et acteurs externes au Cégep@distance influence non seulement l'évaluation, mais également le développement du Cégep@distance. Compte tenu du fait que ce dernier n'a pas systématisé ses mécanismes officiels d'identification des besoins de formation, il est possible de conclure qu'il doit faire face à un obstacle pour assurer le développement de son offre de formation.

Néanmoins, pour appuyer le développement de son offre de formation, le Cégep@distance peut compter sur le fait que la formation à distance est vue très positivement (plus de 80%) par la plupart des personnes interrogées. Finalement, le développement d'une offre de formation à distance par d'autres établissements d'enseignement peut avoir un effet de levier ou constituer un obstacle au développement du Cégep@distance.

Efficacité

L'efficacité du Cégep@distance a été analysée de manière à déterminer dans quelle mesure les décisions de centraliser dans cet établissement l'élaboration et la diffusion des cours, de lui accorder un mode de financement particulier et de le lier à la carte des programmes du Collège de Rosement pouvaient influencer son développement. L'évaluation de l'efficacité du Cégep@distance a principalement été réalisée à partir d'avis d'expertes externes qui ont centré l'essentiel de leur analyse sur la description de la situation en vigueur.

L'analyse du processus d'élaboration des cours a permis de distinguer des phases se subdivisant en étapes qui s'articulaient bien entre elles et précisaient généralement les rôles attendus des différentes personnes intervenant dans le processus. Plusieurs contraintes externes au processus ont été identifiées (ex. : difficulté à recruter et à maintenir en emploi des expertes et experts de contenu, congés des employées et employés, etc.) et permettent d'expliquer, du moins en partie, la difficulté du Cégep@distance à respecter ses délais de planification pour la conception des cours. En fait, la difficulté du Cégep@distance à respecter ces délais et, par conséquent, à étendre le temps requis à la conception de certains cours représente un obstacle à son développement.

Néanmoins, le type de cours développés par le Cégep@distance répond aux besoins des directions d'établissement ayant rempli le questionnaire et, en partie, aux besoins des élèves interrogés. La différence de perception identifiée selon le statut et la strate d'âge des élèves est un indice pouvant guider les décisions prises au regard des différentes modalités entourant la diffusion des cours.

De plus, en ce qui concerne la diffusion des cours, il a été possible de constater que le processus mis en place était intéressant en soi, quoique insuffisamment détaillé. Malgré certaines faiblesses, notamment le fait que les activités d'accueil peuvent arriver tard dans le processus et que certaines intervenantes et certains intervenants indiquent manquer de temps, les modalités visant à assurer la diffusion des cours semblent répondre généralement aux besoins des élèves interrogés. Par contre, les réponses de ces élèves montrent un certain écart entre les besoins de ces derniers et le nombre d'heures de disponibilité ainsi que la variété de plages offertes par les tutrices et tuteurs ou la rapidité de leur réponse aux besoins des élèves. La différence de perception identifiée selon le statut et la strate d'âge des élèves confirme l'importance d'adapter la diffusion des cours en fonction de la diversité de la clientèle.

L'analyse des données portant sur le financement du Cégep@distance a permis de constater que d'importants ajustements avaient été faits en 2003-2004. D'autres majorations sont entrées en vigueur à partir de l'année scolaire 2007-2008. Cette analyse a également mis en évidence la contribution du MELS dans le financement du Cégep@distance.

Les données financières recueillies ne visaient pas à juger si les ajustements apportés étaient suffisants, mais ont toutefois permis de porter un jugement sommaire sur l'efficacité du Cégep@distance au regard des moyens dont il dispose. À cet égard, l'augmentation de la contribution du MELS au financement du Cégep@distance n'a pas été accompagnée, comme le stipule l'entente entre le MELS et le Collège de Rosemont, d'un calendrier précisant l'autofinancement d'une proportion croissante des activités du Cégep@distance. Finalement, l'écart entre l'augmentation du volume d'activités réalisées en regard des programmes conduisant à l'AEC et l'augmentation de l'enveloppe fermée de ces programmes nous amène à conclure que cette façon de financer peut freiner en partie le développement de l'offre de services du Cégep@distance.

Le fait de lier le Cégep@distance à la carte des programmes du Collège de Rosemont ne semble pas nuire à son développement puisque les besoins identifiés par les directions d'établissement ayant répondu au questionnaire ciblent des programmes intégrés à cette carte.

Effets

L'évaluation des effets du Cégep@distance a permis de déterminer dans quelle mesure cet établissement facilitait le cheminement des élèves et contribuait à leur diplomation. L'évaluation de ces effets a également mis en évidence le fait que le matériel produit par le Cégep@distance était peu utilisé dans le milieu collégial.

En ce qui concerne plus précisément l'impact du Cégep@distance sur le cheminement scolaire des élèves, il est intéressant de constater que ceux interrogés ont mentionné en grand nombre que les cours suivis avaient permis de rattraper un retard, de concilier les études et le travail ou d'obtenir un DEC. L'impact probable du Cégep@distance sur le cheminement des élèves a été confirmé par l'analyse des données recueillies, qui a révélé que près de 40 % des élèves observés avaient finalement obtenu une sanction d'études collégiales.

De plus, trois indicateurs révèlent que le Cégep@distance a permis à certains élèves de suffisamment consolider leur apprentissage ou de développer des connaissances de base pouvant jouer un certain rôle dans leur progression et, incidemment, dans leur cheminement scolaire. En fait, parmi les élèves qui n'avaient pas été inscrits au cours observé avant de le suivre au Cégep@distance, 64,1 % ont réussi ce cours à cet établissement. Parmi les élèves qui avaient été inscrits au cours observé avant de le suivre au Cégep@distance, 49,3 % l'ont finalement réussi la seconde fois. De plus, 80,1 % des élèves qui avaient échoué au Cégep@distance et qui ont repris le cours dans un autre établissement l'ont réussi.

Sans pouvoir conclure à l'impact direct du Cégep@distance, les indices recueillis représentent donc des données intéressantes sur le cheminement des élèves. Par contre, il est à noter que 30,5 % des élèves ont tout de même arrêté leurs études collégiales après leur passage au Cégep@distance.

Retour sur l'évaluation et son utilité

Malgré la complexité de l'opération et de l'objet traité, l'évaluation réalisée permet de conclure que le Cégep@distance répond globalement aux besoins qu'il a été possible d'identifier. La réponse aux besoins de formation, la réalisation de son mandat et l'impact de ses actions sur le cheminement scolaire des élèves s'inscrivent dans un contexte caractérisé par la présence de certaines forces et de certains obstacles dont la considération guide les ajustements à apporter pour assurer le développement du Cégep@distance et de son offre de formation.

ANNEXE

1

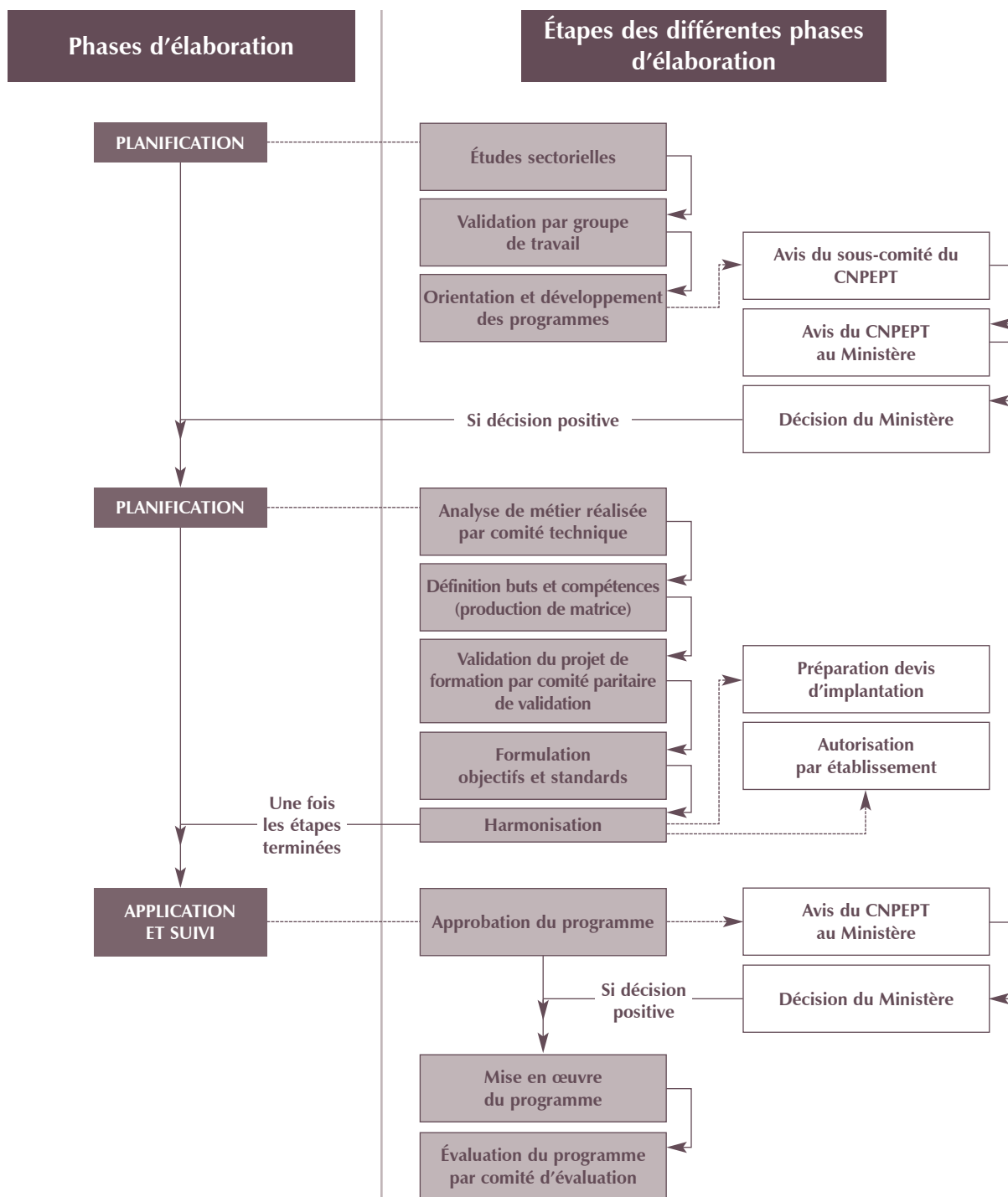
**COMPOSITION DU COMITÉ-CONSEIL
DU CÉGEP@DISTANCE**

Le comité-conseil est composé de douze membres, dont trois sont nommés par le Collège de Rosemont et neuf, par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Au moins quatre des membres nommés par le MELS viennent du secteur public de l'enseignement collégial : un d'un collège anglophone et un autre du secteur privé.

ANNEXE

2 PROCESSUS D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES TECHNIQUES



ANNEXE

3

TABLEAUX SUPPLÉMENTAIRES

Tableau 1-1

Suggestions des élèves concernant l'accès aux services offerts par le Cégep@distance

Avez-vous des suggestions à faire pour ce qui est de l'accès aux services offerts par Cégep@distance, en fonction de vos besoins ?	
Pourcentages	Catégories
48,3	Aucune suggestion – C'est bon
15,6	Plus grande disponibilité des tutrices et tuteurs
3,9	Communication avec les tuteurs par courriel
3,3	Amélioration de la qualité de l'accueil au secrétariat
3,3	Plus d'encadrement
3,2	Réponses plus rapides
3,0	Amélioration du processus entourant les examens : dates, lieux en région, etc.
22,8	Autres choix distribués dans 26 catégories et comptant individuellement pour moins de 3 %

Certaines personnes ayant répondu plus d'une fois, le pourcentage cumulatif des résultats dépasse 100 %.

Source : Sondage destiné aux élèves du Cégep@distance.

Tableau 1-2

Identification des éléments positifs et des points à améliorer concernant l'accès au soutien offert par les tutrices et tuteurs

Indiquez le principal élément positif pour ce qui est de l'accès au soutien offert par votre tuteur.	
Pourcentages	Catégories
22,3	Réponse rapide, correction des devoirs
17,1	Bonne disponibilité
10,7	Bonne pédagogie, aide, clarté
8,7	Accès par courriel
8,1	Non classé ailleurs, car hors propos
7,1	Bons commentaires sur la correction des devoirs
5,4	Aucun

Indiquez le principal élément positif pour ce qui est de l'accès au soutien offert par votre tuteur. (suite)	
Pourcentages	Catégories
4,8	Contact direct par téléphone et par boîte vocale
4,6	Contact facile/personnalisé/humain
3,9	Diversité des moyens de communication
14,3	Autres choix distribués dans 9 catégories et comptant individuellement pour moins de 3 %

Indiquez le principal élément à améliorer, pour ce qui est de l'accès au soutien offert par votre tuteur.	
Pourcentages	Catégories
39,2	Disponibilité
22,5	Rien à améliorer
8,3	Autres – sans répondre à la question
7,1	Rapidité du retour
5,8	Accès par courriel
4,9	Pédagogie
18,8	Autres choix distribués dans 17 catégories et comptant individuellement pour moins de 3 %

Certaines personnes ayant répondu plus d'une fois, le pourcentage cumulatif des résultats dépasse 100 %.

Source : Sondage destiné aux élèves du Cégep@distance.

Tableau 1-3

Identification des éléments positifs et des points à améliorer concernant l'accès au soutien offert par les aides pédagogiques

Indiquez le principal élément positif du point de vue de l'accès au soutien offert par l'aide pédagogique individuel du Cégep@distance.	
Pourcentages	Catégories
36,8	Rapidité/Efficacité/Qualité du service rendu
26,4	Disponibilité
19,7	Bons conseils/Informations
10,4	Autres – sans répondre à la question
7,1	Aucun
3,6	Autres choix distribués dans 4 catégories et comptant individuellement pour moins de 3 %

Indiquez le principal élément à améliorer du point de vue de l'accès au soutien offert par l'aide pédagogique individuel du Cégep@distance.

Pourcentages	Catégories
35,4	Aucun – C'est bon
17,8	Disponibilité
11,1	Service
10,4	Attente au téléphone
6,0	Autres – sans répondre à la question
5,4	Conseils
3,6	Quantité de personnel
3,6	API attitré : connaissance du dossier
3,0	Rapidité de la réponse
9,2	Autres choix distribués dans 5 catégories et comptant individuellement pour moins de 3 %

Certaines personnes ayant répondu plus d'une fois, le pourcentage cumulatif des résultats dépasse 100 %.

Source : Sondage destiné aux élèves du Cégep@distance.

Tableau 1-4

Dépenses de formation du Cégep@distance par champs d'activités pour les exercices financiers terminés le 30 juin des années 2002 à 2007 (en dollars)

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	Augmen- tation de 2001-2002 à 2006-2007 (en \$)
TRAITEMENTS							
100 Hors cadres et cadres	340 967	364 147	399 320	405 234	412 897	364 712	23 745
120 Personnel de gérance	49 855	54 035	56 953	59 001	62 889	66 358	16 503
140 Personnel enseignant							
144 Contrats et hon. d'enseignement							
170 Personnel professionnel	1 231 973	1 635 211	1 763 600	1 636 946	1 650 672	1 839 048	607 075
200 Personnel de soutien	934 336	1 135 587	1 172 488	1 183 003	1 181 871	1 290 513	356 177

(suite)	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	Augmen- tation de 2001-2002 à 2006-2007 (en \$)
300 Av. sociaux - enseignants							
300 Av. sociaux - autres personnels	283 073	333 990	351 108	339 677	350 224	382 587	99 514
300 Coûts de conv. - enseignants							
300 Coûts de conv. - autres personnels							
Sous-total	2 840 204	3 522 970	3 743 469	3 623 861	3 658 553	3 943 218	1 103 014
AUTRES DÉPENSES							
400 Communication et information	749 046	787 953	802 662	817 300	873 260	834 092	85 046
511 Combustible-Huile							
512 Combustible-Gaz							
520 Électricité							
540 Matériel didactique et spécialisé	28 503	6 133	3 490	3 185	6 050	3 540	-24 963
500 Autres dépenses du code 500	786 702	1 073 015	985 265	1 223 550	1 297 516	1 402 399	615 697
620 Honoraires professionnels	1 698 722	2 155 575	2 441 914	2 511 627	2 431 528	2 244 753	546 031
630 Locations	350 000	370 473	360 981	379 889	548 896	569 449	219 449
640 Transport étudiant et stages							
650 Contrats	81 836	462 328	406 043	97 767	216 423	200 655	118 819
600 Autres dépenses du code 600	54 763	57 633	86 090	83 219	91 432	54 845	82
730 Intérêts						8 167	8 167
700 Autres dépenses du code 700	124 441	95 892	82 456	70 530	97 244	54 240	-70 201
779 Imputation	-88 101	-193 021	-164 388	-412 619	-38 353	125 877	213 978
Immobilisations	542 839	161 888	369 791	30 391	91 150	24 699	-518 140
Sous-total	4 328 751	4 977 869	5 374 304	4 804 839	5 615 146	5 522 716	1 193 965
Total	7 168 955	8 500 839	9 117 773	8 428 700	9 273 699	9 465 934	2 296 979

Note : Le personnel de soutien comprend le personnel de secrétariat et les techniciennes et techniciens.

Sources : Rapport financiers annuels du Collège Rosemont, de 2001-2002 à 2006-2007, p. 16; (pour 2006-2007, rapport financier avant analyse).

Tableau 1-5

Répartition des dépenses de formation du Cégep@distance par champs d'activités pour les exercices financiers terminés le 30 juin des années 2002 à 2007 (en pourcentages).

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	Écart entre 2001-2002 à 2006-2007 (en point de %)
TRAITEMENTS							
100 Hors cadres et cadres	4,76	4,28	4,38	4,81	4,45	3,85	6,96
120 Personnel de gérance	0,70	0,64	0,62	0,70	0,68	0,70	33,10
140 Personnel enseignant							
144 Contrats et hon. d'enseignement							
170 Personnel professionnel	17,18	19,24	19,34	19,42	17,80	19,43	49,28
200 Personnel de soutien	13,03	13,36	12,86	14,04	12,74	13,63	38,12
300 Av. sociaux - enseignants							
300 Av. sociaux - autres personnels	3,95	3,93	3,85	4,03	3,78	4,04	35,15
300 Coûts de conv. - enseignants							
300 Coûts de conv. - autres personnels							
Sous-total	39,62	41,44	41,06	42,99	39,45	41,66	38,84
AUTRES DÉPENSES							
400 Communication et information	10,45	9,27	8,80	9,70	9,42	8,81	11,35
511 Combustible-Huile							
512 Combustible-Gaz							
520 Électricité							
540 Matériel didactique et spécialisé	0,40	0,07	0,04	0,04	0,07	0,04	-87,58
500 Autres dépenses du code 500	10,97	12,62	10,81	14,52	13,99	14,82	78,26
620 Honoraires professionnels	23,70	25,36	26,78	29,80	26,22	23,71	32,14
630 Locations	4,88	4,36	3,96	4,51	5,92	6,02	62,70

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	Écart entre 2001-2002 à 2006-2007 (en point de %)
AUTRES DÉPENSES (suite)							
640 Transport étudiant et stages							
650 Contrats	1,14	5,44	4,45	1,16	2,33	2,12	145,19
600 Autres dépenses du code 600	0,76	0,68	0,94	0,99	0,99	0,58	0,15
730 Intérêts							
700 Autres dépenses du code 700	1,74	1,13	0,90	0,84	1,05	0,57	-56,41
779 Imputation	-1,23	-2,27	-1,80	-4,90	-0,41	1,33	-242,88
Immobilisations	7,57	1,90	4,06	0,36	0,98	0,26	-95,45
Sous-total	60,38	58,56	58,94	57,01	60,55	58,34	27,58
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	

Source : Tableau 1-4.

Tableau 1-6**Cours sélectionnés selon les regroupements**

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

Regroupements (numéro de discipline) <i>(suite)</i>	Nombre	Pourcentage
Sciences administratives (401)	1 201	3,0
Sciences (101, 202 et 203)	1 185	3,0
Langue (607 et 608)	1 056	2,7
Agriculture et foresterie (152, 153 et 190)	45	0,1

Source : CHESCO, version de 2008 (réf. : D080412).

ANNEXE

4

**EXTRAIT DE L'ENTENTE CONCERNANT LE CENTRE DE
FORMATION À DISTANCE DU COLLÈGE DE ROSEMONT :
CÉGEP@DISTANCE**

11. Le MINISTRE alloue au COLLÈGE, sur les sommes mises annuellement à sa disposition par le Parlement et en conformité avec les règles budgétaires qu'il établit en application de l'article 25 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, des subventions annuelles pour le maintien du CENTRE.

Ces subventions sont administrées par le COLLÈGE en conformité avec les règles budgétaires, notamment en ce qui concerne la transférabilité ou la non-transférabilité des revenus, des dépenses, du surplus ou du déficit reliés aux activités de formation à distance dont la gestion est confiée au CENTRE.
12. Malgré l'article 11, le COLLÈGE s'engage à réaliser, selon un calendrier établi de concert avec le MINISTRE, l'autofinancement d'une proportion croissante des activités du CENTRE, notamment par la tarification de ses produits et services, sous réserve des dispositions des articles 24 à 24.5 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et du troisième alinéa⁹⁶ de l'article 2 de la présente entente.
13. Le budget du COLLÈGE adopté et transmis au MINISTRE en application de l'article 26.1 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, ainsi que ses états financiers, vérifiés et transmis au MINISTRE en application des articles 26.3 à 27 de cette loi, doivent être accompagnés de tout document ou renseignement que le MINISTRE requiert sur les activités du CENTRE.

96 Il réalise les études ou recherches nécessaires à l'exercice de ses autres fonctions ainsi qu'à la promotion et au développement de la formation à distance.

www.mels.gouv.qc.ca