

Services d'enseignement à distance offerts en langue minoritaire au Canada

août 2017

Randy LaBonte, Amine Temani, Natalie Dahlstedt & Michael Barbour

*THE CANADIAN ELEARNING NETWORK (CANeLearn)*

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	3
MÉTHODOLOGIE .....	3
CONTEXTE.....	5
SOMMAIRE DES DONNÉES QUALITATIVES RECUEILLIES .....	9
SOMMAIRE DES DONNÉES QUANTITATIVES RECUEILLIES.....	11
SOMMAIRE .....	24
RÉFÉRENCES.....	25

## Introduction

Le Canadian eLearning Network (CANeLearn) a été retenu par le Conseil scolaire Centre-Est pour mener une étude de parité et d'équité des services d'enseignement à distance offert par le Centre francophone d'éducation à distance (CFÉD) et ceux offerts par Alberta Distance Learning Centre (ALDC). Afin de soutenir l'analyse présentée dans ce document, nous incluons la situation de deux fournisseurs d'enseignement à distance, externe à l'Alberta, pour les communautés linguistiques en situation minoritaire, en retenant qu'il existe une réalité quasi symétrique—celle de la minorité des communautés anglophones au Québec. L'étude présente plusieurs organismes canadiens offrant des services en éducation à distance ou en ligne, en étalant la portée des services éducatifs offerts, la disponibilité et le genre de ressources requises pour fournir les services éducatifs, ainsi que la source et les formules de financement approvisionné par les divers paliers gouvernementaux et autres agences afin d'appuyer les besoins en services en éducation à distance et en ligne.

L'équipe de CANeLearn sélectionnée pour ce projet cumule des expériences considérables en matière d'enseignement à distance chez les jeunes, de la maternelle à la douzième année (M-12), ainsi qu'aux étudiants du postsecondaire. L'équipe a mené de nombreuses études et projets dans tout le Canada tant à l'échelle d'une province, d'un district scolaire, d'une compagnie privée, que pour les collectivités de Premières Nations. Une partie de l'équipe a récemment contribué à une évaluation de l'enseignement à distance pour le gouvernement albertain. Cette évaluation procure à l'équipe une compréhension détaillée du système d'éducation de l'Alberta, notamment en ce qui a trait aux défis liés à l'offre de services de formation en ligne pour des élèves provenant de communautés linguistiques en situation minoritaire au Canada. De manière générale, l'équipe réunit des experts canadiens, aussi bien anglophones que francophones.

## Méthodologie

La recherche constituée de quatre phases distinctes : Phase 1 - Analyse environnementale; Phase 2 - Évaluation détaillée des programmes d'études et production d'un rapport périodique; Phase 3 - Analyse d'écart; et Phase 4 - Rapport final et recommandations. Notre méthodologie mixte combine une métasynthèse de modèles utilisés, une analyse documentaire, une analyse thématique faite à la suite de discussion avec des experts, des données d'entrevues et de sondages afin de compléter une comparaison plus pointue du fonctionnement des divers fournisseurs de service en éducation à distance et en ligne du Canada. Ces deux chercheurs principaux ont traité l'ensemble des données recueillies. En sus de la collecte de données auprès du CFÉD, de l'ADLC, et de deux autres organismes francophones fournissant des services d'éducation à distance, ils ont sollicité l'apport de leaders canadiens en la matière.

Ces outils ont permis de cibler les enjeux propres aux communautés linguistiques en situation minoritaire. Plusieurs administrateurs à travers le Canada, ont été consultés afin de déterminer les besoins et les défis, notamment sur des questions telles :

- le curriculum scolaire;
- l'élaboration des cours;
- les services éducatifs;
- les ressources et outils d'évaluation;

- les formules de financement;
- l'offre de cours disponibles;
- la dotation;
- les normes de qualité des services offerts;
- les types de distribution des contenus numériques
- les modes de livraison des cours et autres services (soit en mode synchrone ou asynchrone).

L'équipe a suivi l'approche de Dillman (2010) pour concevoir le sondage. Ce modèle exige que les chercheurs donnent aux participants sélectionnés, un préavis de trois jours avant le lancement de l'enquête, afin d'optimiser la réceptivité et de prévenir les pépins pouvant découler de courriels non lus, ignorés ou d'adresses de destinataires erronées. Une fois l'enquête active, trois messages de suivi seront envoyés afin de maximiser le taux de réponse. L'enquête a été active du 26 avril au 31 mai.

La seconde phase de l'étude menée par l'équipe CANeLearn a débuté par une concertation avec le CFÉD afin de cibler deux fournisseurs de service en éducation à distance et en ligne additionnels destinés aux jeunes francophones (M-12). Ceci a permis de mener une étude soutenue en utilisant l'approche de Yin (2013). Le but ultime d'une telle étude est d'accroître la compréhension globale pour en faire la description de manière la plus exhaustive et holistique possible (Merriam, 2009; Shank, 2002).

Cette phase a eu recours à un plus large échantillonnage des leaders en matière de formation à distance et en ligne pour les élèves de M-12 (ex : NB, CFORP, PTDEA, leaders nationaux et internationaux, chercheurs renommés). Les entretiens ont servi à :

- repérer les besoins, actuels et à venir, aussi bien des dirigeants du milieu scolaire que des apprenants francophones;
- recueillir des données sur le rendement des apprenants, leur engagement et la rétention des apprentissages;
- évaluer l'accès des apprenants aux ressources d'apprentissage de qualité ainsi que leurs conditions d'apprentissage;
- recueillir des données sur les formules de financement actuelles, leurs forces et leurs faiblesses.

Les phases 3 et 4 comprenaient la compilation et l'analyse des données recueillies précédemment. L'élaboration du présent document expose les liens de causalité, les situations paradoxales et les pistes de solution afin d'améliorer l'ensemble des services éducatifs à distance et en ligne.

## Contexte

La section qui suit propose un aperçu narratif du développement de l'éducation à distance au Canada. L'intention est de jumeler les données quantitatives recueillies au narratif ci-après pour fournir au lecteur un contexte qui devrait à la fois jalonner et alimenter la conclusion soumise au terme du rapport.

Plusieurs textes législatifs provinciaux et territoriaux du Canada mentionnent que l'enseignement à distance fait partie de l'éducation classique et se retrouve donc sous la responsabilité de ces gestionnaires. Typiquement, ces textes servent à cerner ce qu'est l'enseignement à distance ou encore à permettre à l'autorité ministérielle compétente de mettre au point, d'approuver ou de réglementer cet enseignement pour les élèves de niveau M-12. Dans plusieurs autorités régionales, même s'il n'y a pas de réglementation supplémentaire pour décrire l'apprentissage en ligne ou hybride, on a recours à des contrats ou des cadres de référence pour ce faire.

Au cours de l'année scolaire 1999-2000, la Fédération canadienne des enseignants a été la première à quantifier l'ampleur de l'enseignement à distance ou en ligne, estimant à 25 000 élèves le nombre d'élèves inscrits à des cours de niveau M-12. Quinze ans plus tard, soit en 2014-15, cette activité atteint plus d'un élève sur 16 (6,1 % à l'échelle nationale) pour un total de plus de 317 000 inscriptions. Dans les régions où le secteur est le plus actif, cela peut atteindre un élève sur 8 (Barbour & LaBonte, 2015). Étant donné les disparités dans la manière dont les données sont recueillies et communiquées dans le pays, il y a de bonnes raisons de croire que ces chiffres sous-estiment le phénomène, qui toucherait en fait un élève sur cinq.

L'enseignement à distance et en ligne est une sphère éducative qui s'incarne dans un paradigme pédagogique en croissance tout en s'appuyant sur une diversité de technologies. Il va du modèle traditionnel d'enseignement à distance incorporant au moins une technologie, à de l'apprentissage exclusivement en ligne, en passant par toute une gamme de modèles hybrides. Le terme "e-learning" est donc réservé pour décrire l'apprentissage à distance, en ligne et mixte. Le terme est compatible avec l'usage qu'en font d'autres organisations canadiennes. En voici deux exemples :

- le Conseil canadien pour l'apprentissage (2009) définit ainsi l'e-learning :  
*The application of computer technologies to education. E-learning can take many forms, whether it is used face-to-face in classrooms, as a required part of classroom activities or course work (e.g., online discussions), or to deliver a course fully online. E-learning can include distance education as well as traditional in-class instruction. (Canadian Council for Learning, 2009, p. 4)*
- Le Réseau canadien eLearning (<http://CANeLearn.net>), dont la revue annuelle (intitulée *State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada*) utilise le terme e-learning pour inclure toutes les formes d'enseignement à distance (par exemple, correspondance, audioconférence, vidéoconférence et apprentissage en ligne) pour les élèves M-12.

La revue annuelle de CANeLearn susmentionnée visait explicitement à combler le manque d'information sur l'apprentissage en ligne au Canada chez les jeunes de niveau M-12 (Barbour & Stewart, 2008, p 5). Les auteurs y déplorent le fait que les médias et la littérature scientifique s'abreuvent surtout aux expériences vécues aux États-Unis, même si les origines canadiennes de l'apprentissage en ligne remontent à 1994-95 (ibid., p. 5). Dans le septième rapport annuel de CANeLearn, cinq années plus tard, Barbour (2013a) a salué certaines mesures susceptibles de combler ce manque d'information,

notamment les revues annuelles. Par contre, il déplore le fait que cette évolution tardait à suivre la croissance de cette spécialisation éducative au Canada (p. 3).

En nous basant sur les documents recensés et les études répertoriées, nous sommes en mesure d'esquisser les grandes lignes du domaine lié au e-learning dans tout le pays. Ainsi, en matière de réglementation pour les programmes d'apprentissage en ligne au Canada, elle varie d'inexistante (NL, QC, SK, AB, ainsi qu'au gouvernement fédéral) à une panoplie d'exigences réglementaires aussi bien dans les textes législatifs que dans les conventions collectives (NB, ON, MB et NT). Deux provinces sont uniques dans leur contexte réglementaire, soit la Nouvelle-Écosse, qui est régie par les dispositions de la convention collective et la Colombie-Britannique qui comporte des dispositions importantes pour le fonctionnement des fournisseurs de services en e-learning dans le School Act et Independent School Act. La nature des structures réglementaires à l'échelle provinciale, territoriale et fédérale (comme dans le cas des services destinés aux Inuits, aux Premières nations et aux Métis) fournit un canevas permettant de comprendre le fonctionnement de ces fournisseurs de services éducatifs.

Les règles de financement sont un des aspects couverts par la réglementation lorsqu'elle existe. Ainsi, les fournisseurs de services en e-learning dans les provinces de l'Atlantique fonctionnent comme des entités au sein du ministère de l'Éducation de sorte qu'ils sont financés dans le cadre de l'ensemble des opérations ministérielles. Le Québec est un cas unique dans le contexte canadien en considérant que les fournisseurs de services en e-learning sont financés par une variété de sources. Par exemple, le programme de LEARN (<http://learnquebec.ca/>) est financé en grande partie par l'Entente Canada-Québec sur l'éducation de la langue de la minorité et l'enseignement de la langue seconde, qui est sous la responsabilité du ministère provincial. Quant à la Colombie-Britannique qui est un autre cas singulier, les fournisseurs de services en e-learning sont financés en fonction des inscriptions directes (c.-à-d., les équivalents temps plein) de la même manière dont sont financées les écoles conventionnelles. Dans les autres provinces, les fournisseurs de services en e-learning sont principalement gérés par les districts scolaires individuels et sont financés au sein du district. Dans certaines provinces, le ministère fournit du soutien pour certaines activités ou technologies liées aux services d'e-learning (par exemple, l'Ontario et le Manitoba), tandis que dans d'autres provinces, le ministère ne finance aucunement les fournisseurs de services en e-learning localisés dans les districts (par exemple, la Saskatchewan et l'Alberta).

Le cadre réglementaire général, ainsi que la source du financement, permet ou limite les ressources auxquelles les fournisseurs de services en e-learning sont en mesure d'accéder. Ainsi, en Ontario, le ministère de l'Éducation - par e-Learning Ontario (<http://www.edu.gov.on.ca/elearning/>) - offre des services d'e-learning par district scolaire en transmettant le contenu du cours de façon asynchrone. Ainsi, un système de gestion de l'apprentissage livre le contenu aux élèves qui se sont inscrits à des cours d'apprentissage en ligne et hybride. La responsabilité de maintenir et mettre à jour ces cours en e-learning incombe au ministère et à son équipe d'experts en la matière. Terre-Neuve-et-Labrador peut contracter, directement, les concepteurs de cours pour développer ses contenus de cours asynchrones (voir Barbour [2005; 2007] pour un aperçu de ce processus). Au Manitoba, les districts et les écoles peuvent développer leurs propres services d'apprentissage hybride et déterminer comment incorporer la technologie dans leurs salles de classe pour mieux répondre aux besoins de leurs apprenants. En contrepartie, le ministère fournit aux enseignants l'accès au système de gestion de l'apprentissage provincial et au contenu des cours asynchrones. En Saskatchewan, en Alberta et en Colombie-Britannique, les fournisseurs de services en e-learning doivent assurer la production des ressources pédagogiques eux-mêmes pour tous les cours asynchrones.

L'envergure et les sources du financement ont un impact direct sur les services offerts par les divers fournisseurs en e-learning. Ainsi, dans les provinces de l'Atlantique, les ministères provinciaux administrent eux-mêmes les services en e-learning alors qu'ailleurs, le bailleur de fonds est différent du gestionnaire. À ce titre, les décisions d'allocation des ressources pour l'apprentissage en ligne se prennent au niveau provincial dans le cadre du budget réservé pour l'éducation. Ceci fait en sorte que les services d'apprentissage en ligne font partie d'un ensemble intégré dans la mission des programmes éducatifs. Au Québec, par l'entremise de l'Entente Canada-Québec, le programme LEARN est en mesure de fournir une école virtuelle pour les élèves qui fréquentent l'une des commissions scolaires anglophones sans toutefois exiger de frais supplémentaires. En plus de cette source de financement, LEARN reçoit des contrats additionnels en provenance du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur afin de répertorier des ressources éducatives et de les mettre à la disposition des enseignants qui voudraient les utiliser dans leurs propres activités d'apprentissage.

En Alberta, ADLC (<https://www.adlc.ca/>) a récemment conclu une entente de services directs de deux ans avec Alberta Education afin d'assurer un service d'e-learning aux élèves albertains qui ne peuvent être desservis par les autorités scolaires de leur communauté. ADLC était auparavant financé, tel que les autres gestionnaires de l'éducation de cette province le sont toujours, selon le nombre de crédits complétés par les élèves inscrits au service d'e-learning. Mais ce mode de financement, les UCI (Unité de crédits d'inscription), repose sur les prévisions d'inscriptions pour déterminer les budgets de fonctionnement. Pour plusieurs fournisseurs de service d'éducation à distance et en ligne, dont ADLC, de telles projections sont difficilement prévisibles et les budgets de fonctionnement sont, par conséquent, complexes à définir.

Comme la majorité des programmes d'apprentissage en ligne au Canada sont financés soit par le district, soit par le ministère qui gère le programme éducatif, la nature et l'offre des services sont tantôt axées sur les besoins propres au district ou à la province, tantôt limitées en raison des contraintes sur le financement des autres districts ou des programmes et mandats provinciaux.

De plus, l'envergure et les sources de financement influent également sur les possibilités de dotation. Ainsi, à Terre-Neuve-et-Labrador, le ministère emploie les enseignants au Centre d'enseignement à distance et de l'Innovation (CDLI) pour qu'ils enseignent en ligne à temps plein. Cependant, la plupart de ces enseignants restent physiquement dans les écoles auxquelles ils ont été « retirés » de manière à fournir au CDLI une présence dans toute la province. En Ontario, les enseignants des services en e-learning au niveau du district sont aussi, règle générale, affectés à même les écoles où ils sont employés, sauf que leur tâche en mode e-learning n'est qu'une partie de leur tâche globale. Il leur arrive de présenter des cours de façon traditionnelle dans les salles de classe de l'école, en sus d'un ou plusieurs cours en ligne pour le fournisseur de services en e-learning de leur district. En Colombie-Britannique, ce n'est pas le cas : la plupart des fournisseurs de services en e-learning ont une équipe d'enseignants qui s'y consacrent à temps plein. Plus récemment, certains de ces fournisseurs ont commencé à distribuer les tâches en e-learning dans les écoles du district. Ainsi, ces fournisseurs en service d'e-learning abandonnent progressivement la formule où les enseignants en e-learning y sont dédiés à temps plein pour une formule mixte tel que l'on retrouve en Ontario.

Fait intéressant à noter, il n'y a que la Colombie-Britannique qui inclut des normes de qualité à l'intérieur même de son cadre réglementaire. Selon Winkelmanns (2010) :

« [the] development of the standards began with an environmental scan: two working groups researched global standards and then chose a "made in BC" approach that included involvement

from distributed learning [i.e., e-learning] school educators, education content providers, the post-secondary sector, and industry. The current versions are based on recent additional field consultation development and new online learning standards from [the International Association for K-12 Online Learning] (iNACOL), [International Society for Technology in Education], and others. (p. 21) »

Au-delà de cet exemple, aucune norme de qualité propre au e-learning ne semble être présente au Canada. En dehors du contexte canadien, on notera que le Virtual High School Global Consortium (Yamashiro & Zucker, 1999) et l'Electronic Classroom of Tomorrow aux États-Unis, ont développé des normes pour mesurer la qualité du contenu de leurs cours en ligne. Depuis ces premiers essais, de nombreuses organisations comme la National Education Association (Fulton, 2002; National Education Association, sd) et le Southern Regional Education Board (Thomas, 1999; 2000; 2003) ont également publié des « normes nationales » visant à mesurer la qualité du contenu des cours en ligne ainsi que de l'enseignement qui y est prodigué. Tout récemment (2011), iNACOL (International Association for K-12 Online Learning) a publié des « normes nationales » axées sur la conception des cours, l'enseignement et les programmes en ligne. Cependant, il est à mentionner qu'aucune des normes iNACOL n'a encore été validée par la recherche (Adelsteing et Barbour, 2016) et que jusqu'à présent, l'une des rares initiatives fondées sur la recherche, soit celle portant le titre de « Quality Matters program », n'est toujours pas rendue publique (Shattuck, 2015; Shattuck, Zimmerman, et Adair, 2014).

Bien que nous ayons jusqu'ici utilisé le terme d'e-learning, il convient de relever que c'est un terme générique qui peut avoir plusieurs significations (voir la section « Définition de l'apprentissage électronique au Canada » Barbour & LaBonte [2015] pour une discussion approfondie de ce terme). De manière générale, l'e-learning fait référence à une gamme de mode d'instruction, allant des formes conventionnelles de l'enseignement à distance, à l'apprentissage exclusivement en ligne, en passant par l'apprentissage hybride. Le moyen de transmission du e-learning varie d'une région à l'autre. Par exemple, la majorité des fournisseurs de service en e-learning des provinces de l'Atlantique dispensent tous les services exclusivement en ligne. Cependant, la Nouvelle-Écosse continue de maintenir un programme d'éducation par correspondance encore très utilisé par les élèves. Alors que la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick utilisent un mode asynchrone de transmission de cours en ligne, Terre-Neuve-et-Labrador repose sur un mode essentiellement synchrone de l'enseignement en ligne. En fait, selon Barbour (2013b), au-delà du soutien individuel et du tutorat en petits groupes, Learn au Québec et le CDLI à Terre-Neuve-et-Labrador sont les seuls fournisseurs de services éducatifs en ligne de l'Amérique du Nord qui utilisent un mode de transmission essentiellement synchrone grâce à une plateforme de classe virtuelle. Les élèves, géographiquement répartis sur un vaste territoire, se réunissent à un moment précis pour recevoir l'instruction, tout en ayant accès à des liens vidéos (Polycom) en tout temps pour soutenir les apprenants dans leur formation. De plus, tant à Terre-Neuve-et-Labrador qu'au Nouveau-Brunswick, le contenu des cours asynchrones ainsi que le système de gestion de l'apprentissage du fournisseur de service éducatif en ligne peuvent être utilisés par les enseignants en classes traditionnelles à des fins d'apprentissage hybride. Malgré une gestion différente des fournisseurs, des situations similaires existent en Ontario et au Manitoba en ce qui a trait au partage des ressources.

Dans tout le pays, l'enseignement par correspondance est généralement limité aux programmes provinciaux destinés aux apprenants (M-12) ayant abandonné l'environnement traditionnel de la salle de classe ou aux élèves inscrits à des programmes à distance de niveau primaire. Il est à noter qu'un nombre croissant de ces offres axées sur le primaire sont en train de transiter vers des formules



d'apprentissage en ligne transmis de façon asynchrone. Dans les Territoires du Nord, il est fréquent que la transmission de cours soit par vidéoconférence, car l'accès à cette nouvelle méthode d'instruction fait souvent partie d'un projet pilote. La grande majorité des autres fournisseurs de services éducatifs en ligne au Canada utilisent soit le mode asynchrone de transmission en ligne (surtout utilisé pour l'enseignement à distance) ou une méthode d'apprentissage hybride, uniquement utilisée avec des élèves inscrits dans des écoles traditionnelles.

## Sommaire des données qualitatives recueillies

Voici un sommaire narratif des données recueillies au terme de la première phase de la recherche. Étant donnée la taille réduite de l'échantillon, il s'agit de tendances qu'il faut interpréter avec prudence. Comme décrites plus bas, les entrevues postsondages ont servi à clarifier certains aspects plus obscurs.

Ce qu'une forte majorité des répondants du sondage admet quant à leur service en éducation à distance et en ligne, est la présence d'une justification explicite pour l'existence de leur service et ajoute qu'il répond aux exigences du programme d'étude provincial. Plusieurs ajoutent qu'il satisfait les besoins des apprenants et que les enseignants embauchés pour y enseigner témoignent d'une expérience ou d'une expertise propre à l'apprentissage en ligne ou à distance. Enfin, tous rapportent que les enseignants sont tenus de participer à des formations de développement professionnel spécifique à ce champ.

En ce qui a trait à la provenance et aux formules de *financement*, les tendances sont plus difficiles à observer, notamment attribuables au nombre élevé de réponses « sans objet ». Une minorité des répondants estime que le financement est comparable à celui d'autres fournisseurs de service en éducation à distance et en ligne. Cependant, un seul répondant est d'avis que la formule de financement pour son organisation lui permet de rejoindre les besoins en matière de dotation de personnel et d'acquisition de ressources. Quant au financement provenant du ministère, les répondants sont divisés, à la fois sur son envergure et sur sa capacité à accompagner l'évolution des besoins, avec un léger penchant présentant des répondants plutôt satisfaits.

### ***Remarques concernant le financement de l'éducation en milieu linguistique minoritaire :***

Pour ce qui est des accomplissements et des réalisations, une forte majorité des répondants rapporte que les résultats (persévérance des élèves, taux de réussite, degré de satisfaction) sont comparables à ceux des élèves apprenants dans une institution scolaire traditionnelle au sein de leur district. Tous les répondants affirment qu'une gamme de données sert à formuler les objectifs et les orientations de leur service en éducation à distance et en ligne. Malgré cela, une majorité rapporte l'existence d'un outil de centralisation capable de suivre les principaux indicateurs d'impact en ajoutant que ces données sont non seulement communiquées aux acteurs directs et indirects, mais sont aussi incorporées dans le bilan de leur organisation préparée pour ces mêmes acteurs.

En lien avec le *contrôle de qualité* de la formation, tous les répondants rapportent l'existence d'un protocole pour la gestion de celle-ci. Une forte majorité des répondants précise que le protocole porte sur la qualité de l'enseignement et qu'il est fondé sur une collecte régulière de données telles les résultats des élèves, leur taux de persévérance et leur degré de satisfaction. Une majorité tout aussi forte de répondants rapporte l'existence d'un programme de développement professionnel propre aux

spécialistes des services en éducation à distance et en ligne, tandis que plusieurs participants ajoutent qu'il existe un protocole pour réviser/améliorer, le cas échéant, les cours et les contenus proposés.

À l'égard du *leadership et de la gestion*, une forte majorité des répondants note qu'il existe des leaders connus qui sont imputables des résultats visés par leur fournisseur de service en éducation à distance et en ligne, que les instances gouvernementales sont familières et à l'affût du service en éducation à distance et en ligne, et qu'il existe un protocole pour sélectionner les technologies employées. Si tous estiment que les productions des élèves et leurs résultats font l'objet de suivi et d'évaluation, une forte majorité ajoute que leurs réalisations sont reconnues et soulignées. Une minorité des répondants est d'avis que des attentes de rendement explicites sont communiquées au personnel.

En ce qui concerne les besoins en *effectifs*, une légère majorité des répondants estime suffisants les effectifs en personnel pour atteindre les objectifs de l'organisme fournissant des services en éducation à distance et en ligne. De plus, une forte majorité des répondants juge que l'environnement de travail du personnel est propice à une instruction de qualité. Tous considèrent que non seulement ce personnel prodigue un enseignement de qualité, mais que les technologies et les ressources pédagogiques mises à leurs dispositions sont favorables à l'excellence didactique. Si tous reconnaissent que les apprenants ont accès aux services de soutien adéquats, seule une minorité ajoute que le personnel enseignant dispose lui aussi de services de soutien technologique adéquats.

À propos de *l'organisation*, tous s'accordent pour dire que leur service en éducation à distance et en ligne s'inscrit à l'intérieur d'une approche globale de services éducatifs offerts par leur organisation (établissement ou district) et qu'il reflète l'évidence empirique ou les pratiques reconnues comme étant exemplaires. Une forte majorité des répondants ajoute que leur fournisseur de service en éducation à distance et en ligne se montre flexible et sensible à l'évolution des besoins et de la réalité des élèves, en plus d'être conçu pour répondre à une gamme de besoins, d'intérêts et de capacités chez les apprenants.

Au sujet des *enseignants*, tous s'accordent pour dire que non seulement ils transmettent explicitement les informations importantes du cours et s'assurent que les apprenants comprennent ces informations, tout en leur donnant une rétroaction périodique sur leurs progrès. Une forte majorité des répondants ajoute qu'à leur connaissance, ces enseignants prennent la peine d'informer les apprenants sur la manière de travailler dans un environnement numérique d'apprentissage ainsi que sur les enjeux en matière de sécurité en ligne, en plus d'utiliser des méthodes et des stratégies d'évaluation qui permettent aux apprenants de s'autoévaluer. Une minorité des répondants mentionne que ces enseignants favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance et de communauté de manière à encourager les échanges entre eux.

Par rapport à la *gestion*, si l'on s'accorde généralement pour juger qu'il existe un partage d'informations en temps utile, y compris à propos du rendement des élèves, et que leurs réalisations sont reconnues et soulignées, on est moins d'accords que les parents ont des possibilités de contribuer ou encore d'échanger avec d'autres parents (en ligne ou autrement). Une minorité de répondants estime adéquats les effectifs attribués pour le service en éducation à distance et en ligne (nombre d'enseignants et personnel de soutien). De plus, une nette majorité des répondants estime adéquates les ressources fournies aux enseignants (y compris la technologie) et tous croient que ces enseignants sont non

seulement centrés sur la qualité dans leur enseignement, mais qu'ils ont aussi recours à des pratiques novatrices.

Finalement, pour ce qui est des pistes évoquées pour *améliorer* les services en éducation à distance et en ligne, on retrouve les soucis matériels les plus concrets, c'est-à-dire des locaux appropriés, augmenter les limites d'une bande passante, l'apport de logiciels pour minimiser les distractions sur les appareils des élèves, etc. En plus, des préoccupations plus abstraites, mais en lien avec l'infrastructure ont été mentionnées telles : le désir que les administrateurs supérieurs soient mieux au fait de l'éducation à distance pour voir à son inclusion à part entière dans la planification stratégique annuelle; qu'on développe des standards communs aux programmes éducatifs provinciaux; et qu'on puisse adapter des approches à divers profils d'apprenants. Sans oublier le défi du financement qui, lorsqu'il est jugé adéquat à court terme, l'est beaucoup moins dans une perspective de développement durable.

## Sommaire des données quantitatives recueillies

### L'enseignement à distance (EAD) M-12 au Canada

Au cours de l'année scolaire 2013-14, le nombre d'élèves M-12 suivant des cours à distance était d'environ 332 000, soit environ 6,2 % des quelque 5,4 millions d'élèves M-12 au Canada (Barbour et Labonte, 2014). En se référant au nombre total d'élèves, c'est en Ontario que l'enseignement à distance est le plus actif. Mais si l'on se base sur la proportion d'élèves visés, c'est la Colombie-Britannique qui continue à être les meneurs avec près d'un élève sur cinq inscrit dans au moins un cours à distance (Barbour & LaBonte, 2015). Ces deux provinces disposent de plusieurs fournisseurs de services éducatifs à distance publics ainsi qu'un nombre substantiel de fournisseurs de services éducatifs à distance et en ligne gérés par des organisations indépendantes ou privées.

Pour chacune des provinces, on trouvera ci-après un sommaire en guise de toile de fond à la section suivante. Ces données proviennent du plus récent State of the Nation : K-12 E-Learning in Canada report (Barbour & LaBonte, 2016).

#### *Nouvelle-Écosse*

Il existe deux fournisseurs d'enseignement à distance dans cette province. Au cours de l'année scolaire 2015-16, la Nova Scotia Virtual School (NSVS) a dispensé des cours en ligne à environ 1300 élèves provenant des sept conseils scolaires anglophones et du Conseil scolaire acadien. Le deuxième fournisseur d'enseignement à distance de la Nouvelle-Écosse a offert des cours à environ 1 200 élèves exclusivement par correspondance. Près de la moitié de ces élèves fréquente une école publique tandis que l'autre moitié est composée d'élèves adultes, d'élèves scolarisés à domicile ou encore d'élèves vivant à l'extérieur de la Nouvelle-Écosse. Des exercices sont actuellement menés en vue de faire la transition de ces cours par correspondance vers un mode de transmission en ligne.

#### *Nouveau-Brunswick (desservant aussi l'Île-du-Prince-Édouard)*

Les secteurs, anglophone et francophone, du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance gèrent les fournisseurs de services éducatifs à distance pour les M-12. Ces fournisseurs assurent le service aux élèves du secondaire au Nouveau-Brunswick dans l'une des deux langues officielles. Au cours de l'année scolaire 2015-16, il y avait environ 1 800 élèves anglophones inscrits et 727 élèves francophones inscrits.

### *Québec*

Au cours de l'année scolaire 2015-16, la province de Québec comptait quatre fournisseurs d'enseignement à distance. Le plus populaire, la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD), a desservi 30 072 élèves âgés de 16 ans ou plus, pendant l'année scolaire 2015-2016. La SOFAD est un organisme sans but lucratif chargé de produire du matériel pédagogique, qui est utilisé par les commissions scolaires pour suppléer à leurs propres services d'éducation à distance. La SOFAD a aussi un service éducatif en ligne (EduSOFAD) qui a rejoint 3231 de ces élèves au cours de cette même année. Pour sa part, le Leading English Education and Resource Network (LEARN) est aussi un organisme sans but lucratif qui propose une variété de modes d'apprentissage à distance pour environ 9 400 élèves inscrits dans les neuf commissions scolaires anglophones de la province. De plus, près de 36 500 élèves de partout au Québec ont pu bénéficier des services d'apprentissage en mode asynchrone fournis par LEARN. Le projet Écoles en réseau (EER), qui s'adresse à des jeunes de moins de 16 ans en région éloignée, réunit 398 enseignants de 250 écoles (sans compter le personnel de soutien, les professionnels, etc., estimés à plus de 500 membres), et vise plus de 5 000 élèves grâce à l'utilisation du Knowledge Forum (pour l'écriture) et de la visioconférence (pour l'oral). Enfin, la Commission scolaire Beauce-Etchemin a offert 21 cours de rattrapage d'été en ligne, ainsi que 10 cours en ligne à temps plein, durant l'année scolaire 2015-16, à plus de 1 041 élèves.

### *Ontario*

Chacun des districts scolaires (60 anglophones et 12 francophones) a la possibilité d'offrir un service d'éducation à distance en utilisant le système ministériel de gestion de l'apprentissage et le matériel pédagogique en ligne, ou encore le leur. Beaucoup de ces conseils scolaires participent également à un consortium conçu pour permettre aux membres des conseils scolaires de travailler ensemble afin de maximiser leurs offres de services en ligne en partageant des ressources pédagogiques développées par tous. Aussi, l'Independent Learning Centre (ILC) continue d'offrir de l'éducation à distance par correspondance aux adolescents et aux adultes de toute la province. De plus, il y a huit différents fournisseurs de service d'éducation à distance pour les niveaux M-12 qui sont gérés par des administrations indépendantes ou privées, dont certains ont formé leur propre consortium. Au cours de l'année 2014-15, on estime qu'il y avait environ 60 000 élèves qui suivaient des cours en ligne proposés par divers fournisseurs de ces services dans les multiples districts scolaires ontariens. On estime aussi que l'ILC a environ 20 000 élèves inscrits dans ses cours par correspondance. Des données en provenance de plus de 20 commissions scolaires indiquent que le nombre d'inscriptions connaît une hausse entre 30 et 35 % depuis deux ans. Selon ces résultats, il y aurait eu approximativement 67 000 élèves inscrits à des cours en ligne pendant l'année 2015-2016. Enfin, les données les plus récentes indiquent qu'il y avait environ 7 500 élèves inscrits à des services d'éducation en ligne gérés par des organismes privés.

### *Manitoba*

En 2015-2016, le Manitoba Education and Advanced Learning proposait toujours trois options d'éducation à distance : l'Independent Study Option (ISO), le Teacher Mediated Option (TMO) et le Web-Based Course (WBC) Option. L'ISO propose 52 cours en anglais et 11 cours en français, par correspondance, pour les élèves de niveaux de 9 à 12. Le TMO est géré par les divisions scolaires rurales via le Consortium TMO en partenariat avec Manitoba Education et offre 19 cours en anglais. Cette option demande aux élèves M-12 de communiquer avec leurs enseignants par téléconférence ou audioconférence plusieurs fois par semaine. L'option WBC, exclusivement en ligne, présente 43 cours en anglais et 4 cours en français. Chaque district scolaire de la province a participé au développement de

une ou plusieurs des options de formation susmentionnées. Toutefois, la participation varie d'année en année en fonction de l'évolution des besoins des élèves et des écoles. Les chiffres connus pour l'année scolaire 2015-16 comptent 2 668 inscriptions dans l'option ISO, 421 dans le TMO et 6 500 inscriptions pour le WBC. Dans l'ensemble, il y avait environ 9 589 inscriptions en éducation à distance dans un des services directement pris en charge par le Manitoba Education tout en sachant qu'un même apprenant pouvait s'inscrire dans plus d'un cours.

### *Alberta*

En Alberta, on estime qu'environ 20 districts scolaires de la province offrent une gamme de services en ligne, desservant principalement les élèves dans leur propre région. Il arrive que certains aient aussi à gérer des élèves d'autres régions de la province, mais pour l'instant, les seuls fournisseurs de services éducatifs en ligne à l'échelle de la province sont l'ADLC et le CFÉD. L'ADLC dessert plus de 44 000 élèves dans 618 écoles et offre plus de 250 cours en ligne. L'ADLC est reconnu pour servir les élèves M-12 des Territoires du Nord-Ouest, du Yukon et même du Nunavut. Le ministère rapporte qu'il y aurait eu 9 987 inscriptions à des services éducatifs en ligne pour l'année 2015-2016, mais, causé par un registre des inscriptions inexact, ce chiffre aurait dû être beaucoup plus grand.

### **Éducation en situation de minorité linguistique**

Au sein de son système scolaire public, chaque province et territoire est tenu, par la Constitution, d'offrir des services éducatifs dans les deux langues officielles du Canada là où le nombre d'élèves le justifie. Plus précisément, l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés garantit constitutionnellement, aux minorités linguistiques, le droit à l'éducation dans leur langue (Constitution Acts, 1867 to 1982, 2016). Cela garantit l'éducation en français dans le système public pour les familles francophones hors du Québec ainsi qu'une éducation en anglais dans le système public et privé pour les familles francophones du Québec.

Il est à noter que l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés met en évidence qui sont les élèves ayants droit à l'instruction dans la langue de la minorité : << droit reconnu aux citoyens canadiens [...] de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province... S'exerce partout dans la province où le nombre d'enfants et de citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité >>. Il va sans dire que l'enseignement à distance est un service approprié pour transformer un droit de jure en un droit de facto.

Alors que la plupart des provinces et territoires conservent au moins un conseil scolaire francophone public, cela ne garantit pas l'accès pour tous les élèves à une éducation en français. À l'instar de toutes les institutions d'éducation sous tutelle publique, ces conseils et commissions scolaires subissent la même conjoncture budgétaire précaire. Dans certains cas, estimant bafouées les garanties de l'article 23 susmentionné, certains conseils francophones se sont tournés vers des tribunaux.

Chaque cinq ans, un protocole d'entente relatif à l'accès à l'éducation dans la langue considérée minoritaire est conclu entre Patrimoine canadien et le CMEC. Le plus récent couvre les années 2013-2014 à 2017 (Patrimoine canadien, 2009; Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2013). Le protocole stipule que le gouvernement du Canada versera plus de 743 \$ millions sur cinq ans aux provinces et aux territoires pour garantir aux jeunes des communautés linguistiques en situation minoritaire, un service d'enseignement dans leur langue. Après la signature, Patrimoine canadien et les 13 gouvernements provinciaux et territoriaux ont négocié des accords bilatéraux permettant au

gouvernement du Canada de soutenir chaque province et territoire dans l'éducation des élèves issus de communautés linguistiques en situation minoritaire. Les fonds reçus sont répartis par les ministères de l'éducation provinciaux et territoriaux.

Au Québec, les fonds de l'Entente destinés à la communauté anglophone sont aussi distribués par le ministère de l'Éducation. Une partie des fonds est allouée sous forme de subventions directes à des organisations et pour des projets tandis que le solde est réparti sur des contrats de service. Le ministère de l'Éducation du Québec dispose d'un département distinct appelé la Direction des services à la communauté anglophone qui est responsable de gérer et d'octroyer le solde susmentionné. L'idée sous-jacente à cette manière de gérer les fonds de l'Entente est de viser un maximum de parité avec la majorité francophone en matière de services et de ressources en éducation.

En Alberta, l'objet de l'éducation francophone est décrit comme étant le suivant: « [to] provide a schooling experience built around francophone language, culture and community as provided for under section 23 of the Charter » et « [to] help correct the linguistic and cultural erosion suffered by students and the community in a predominantly English milieu » (Alberta Learning, 2001, p.11). Les résultats attendus par ce mandat sont que les élèves francophones puissent eux aussi acquérir des connaissances et développer leurs compétences et les attitudes prescrites dans le programme d'études de l'Alberta (p. 13). C'est Alberta Education qui gère les fonds de l'Entente fédérale pour la province. L'accord avec le gouvernement fédéral spécifie un montant pour les services d'éducation pour le CFÉD. La moitié de ce financement provient du palier fédéral et l'autre moitié correspond à la quote-part du palier provincial. Les fonds fédéraux sont répartis entre les autorités scolaires selon le Manuel de financement pour les administrations scolaires (Alberta Education, 2016).

Selon la Fédération nationale des conseils scolaires francophones (2016), la façon dont les fonds sont alloués par les ministères de l'éducation provinciaux et territoriaux n'est pas translucide, constante ou représentative des besoins des communautés francophones. Certains ministères rendent publiques les priorités en ce qui a trait à la distribution des fonds<sup>3</sup>, alors que la plupart choisissent les priorités par un procédé budgétaire interne, ce qui peut mener à des variantes importantes quant à la distribution des fonds provenant de l'Entente afin de pourvoir les services d'éducation à distance pour les communautés en situation de minorité linguistique. Prenons l'exemple du Québec, où la contribution annuelle du fédéral pour l'éducation dans la langue jugée minoritaire ou seconde est de 64,932,135 \$ alors qu'en Alberta, le montant est de 14,205,828 \$ (Council of Ministers of Education, Canada, 2013, p.22). Alors que l'Entente finance une somme de 750,000 \$ à 800,000 \$ (M. Canuel, lors d'une entrevue téléphonique le 4 janvier 2017) pour l'éducation à distance des élèves anglophones du Québec, mais seulement 100,000 \$ (J. Mongrain, lors d'une entrevue téléphonique le 12 octobre 2016) pour l'éducation à distance des élèves francophones de l'Alberta. Ceci signifie que 1.15 % des fonds de l'Entente se rendent vers les services d'éducation à distance pour les élèves de communautés en situation de minorité linguistique au Québec comparé à 0.7 % en Alberta.

Le « Program for International Student Assessment » (PISA) permet de mesurer la performance des élèves de 15 ans pour les sujets tels que les mathématiques, la lecture et les sciences. L'analyse des résultats faite par le Conseil des Ministres de l'éducation du Canada (O'Grady, et.al., 2016) à la suite du dernier test ayant eu lieu en 2015 démontre que les élèves étudiants dans la langue considérée comme

---

<sup>3</sup> Voir le British Columbia's grant allocation qu'on retrouve à l'adresse suivante : <http://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/administration/kindergarten-to-grade-12/french-federal-funding>

majoritaire dans une province ou un territoire au Canada ont des résultats supérieurs aux élèves étudiants dans la langue minoritaire. Les élèves du Québec, de l'Ontario, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique ont obtenu des résultats au-dessus des moyennes de l'OCDE tant pour la lecture que pour les mathématiques. Cependant, les élèves anglophones de l'Alberta ont surpassé significativement les résultats en lecture et réussi légèrement mieux pour les mathématiques que leurs pairs francophones.

D'après Shipley (2015), l'analyse du PISA 2009 démontre que lors de la comparaison des résultats entre les majorités et les minorités linguistiques au Québec, les différences étaient minimales et peu significatives. En Alberta, les différences se sont révélées être les plus grandes au Canada alors que les élèves franco-albertains avaient eu de piètres résultats. Les élèves québécois de communautés en situation linguistique minoritaire ont non seulement surpasser leurs homologues des autres provinces, mais ont affiché des scores significativement supérieurs aux moyennes de l'OCDE. Dans toutes les autres provinces canadiennes, les élèves des communautés en situation linguistique minoritaire ont réussi sous les moyennes de l'OCDE, alors que les résultats pour les élèves étudiants dans la langue majoritaire ont réussi aussi bien, sinon légèrement mieux que les moyennes de l'OCDE. Mis à part le Québec et le Manitoba, les élèves provenant de communautés en situation linguistique minoritaire des autres provinces canadiennes, ont reçu des scores significativement plus bas pour les tests de lecture que les élèves étudiants dans la langue majoritaire de la province.

### **L'éducation à distance chez les francophones en situation minoritaire : Défis et comparaisons**

Chaque province et territoire est unique, tout comme le sont sa politique, son financement et les encadrements législatifs pour les services d'enseignement à distance. Ceci occasionne une panoplie de structures organisationnelles pour l'offre de service en éducation à distance se traduisant par une variété d'enjeux et de défis. Dans le cadre de cette étude pour le CFÉD, des entrevues avec des dirigeants de programmes francophones d'éducation à distance ont été menées afin de comparer leurs offres de services en ce qui a trait à l'équité et la parité du financement, comparants les services destinés aux francophones à ceux destinés aux anglophones. Pour ce faire, les administrateurs du Consortium d'apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario (CAVLFO - ON), de l'École virtuelle du CEF (CEF - SK), du Centre francophone d'éducation à distance (CFÉD - AB) et de l'École Virtuelle du Conseil scolaire francophone (CSF - BC) ont été interviewés par téléphone. Ce volet de la recherche implique les provinces offrant des services d'éducation à distance aux élèves francophones en situation linguistique minoritaire, mais elle inclut aussi de l'information sur les services d'enseignement à distance de la seule province officiellement bilingue, soit le Nouveau-Brunswick.

L'analyse des similitudes et des différences est exposée en fonction des aspects suivants :

1. *Politiques et financement;*
2. *Imputabilité et réalisations;*
3. *Contrôle de la qualité;*
4. *Leadership et gouvernance;*
5. *Instruction (enseignement);*
6. *Dotation et infrastructure;*
7. *Organisation du service, de la gestion et amélioration;*
8. *Parité et équité du financement pour les fournisseurs de service éducatifs francophones.*

## 1. Politiques et financement

Même si la plupart des répondants rapportent l'existence d'une justification écrite du service éducatif sous leur responsabilité, beaucoup ajoutent qu'il n'est pas bien compris par l'ensemble des acteurs du système d'éducation traditionnel. Dans la plupart des cas, on n'arrive pas à répondre à toutes les attentes du programme provincial de formation dans la mesure où l'on n'arrive pas à offrir un programme d'étude complet. La plupart des cours disponibles sont de niveau secondaire (principalement des niveaux 9 à 12) dans des matières spécifiques tels que les mathématiques, l'anglais, le français, les sciences ou l'univers social. Les enseignants embauchés pour le service éducatif ont généralement une expérience ou une expertise spécifique liée à la formation à distance et sont tenus de s'engager à poursuivre leur développement professionnel spécifiquement pour l'éducation à distance.

La plupart des organismes francophones ont indiqué que le financement alloué n'est pas suffisant pour répondre aux besoins des élèves ou pour enrichir la gamme de cours et de services qu'ils aimeraient afficher. Bien qu'il existe plusieurs modes de financement parmi les fournisseurs de service éducatif, plusieurs défis se ressemblent en ce qui concerne la planification des ressources, la dotation du personnel, le développement de matériel pédagogique et bien entendu, l'accroissement des services.

Selon ce qui est mentionné dans le document *State of Nation : k-12 E-Learning In Canada*<sup>3</sup>, on ne rapporte pas tous ces défis du côté des services éducatifs pour les communautés anglophones. Il semble que le financement est prévisible et calculé en prévision des inscriptions. En Alberta, ADLC a renouvelé une entente de deux ans ce qui permet une planification adéquate de la dotation afin de rencontrer les besoins en service d'éducation à distance et en ligne pour toute la province. Le mandat de ADLC est d'offrir les services éducatifs aux élèves anglophones lorsque ceux-ci ne sont pas présents dans leur école de district. C'est le même principe pour *Learn* qui est financé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. Le ministère gère et distribue les fonds de l'Entente Canada-Québec (relatifs à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes). *Learn* soumet donc un plan d'action annuel qui est ultérieurement approuvé par le ministère.

En Colombie-Britannique, le financement est garanti dès que l'élève s'inscrit à un cours conforme au curriculum et aux normes prévues pour l'éducation à distance<sup>4</sup>. On utilise les données des années antérieures pour assurer une dotation suffisante compte tenu du nombre d'inscriptions. De cette manière, l'École Virtuelle du CSF en Colombie-Britannique planifie ses besoins en personnel sur la base des fonds reçus pour les élèves inscrits aux cours dispensés à distance.

En Saskatchewan, l'École Virtuelle du CEF est sous la tutelle du Conseil des écoles francsaskoises (CEF)<sup>4</sup>, un consortium de conseils scolaires fournissant des services éducatifs aux 14 écoles francophones de la province. Les services d'éducation à distance sont entièrement financés par le CEF, sans contribution directe du ministère provincial. Bien que le service de l'École Virtuelle ne comble pas tous les besoins des élèves, pas plus qu'il n'offre un programme provincial complet, il parvient tout de même à

---

<sup>3</sup> Voir <http://k12sotn.ca>

<sup>4</sup> Plus d'information concernant la distribution des fonds alloués à l'éducation en CB, voir <http://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/administration/legislation-policy/public-schools/distributed-learning-funding>

<sup>4</sup> Voir <http://ecolefrancophone.com/fr/>



complémenter les services fournis par ces 14 écoles. Ceci permet de retenir les élèves francophones qui songeraient à migrer vers le réseau anglophone. Alors que le service d'enseignement à distance du CEF rapporte servir le plus grand pourcentage d'élèves francophones, ceci est dû au faible nombre d'élèves francophones de niveau M-12 dans la province ainsi qu'à leur répartition géographique (à titre de comparaison, l'Alberta a plus de trois fois le nombre d'élèves M-12 que la Saskatchewan).

En Ontario, le Consortium d'apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario (CAVLFO) est financé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour l'emploi de 14 enseignants. Le financement pour tout enseignant additionnel provient des 12 conseils franco-ontariens. Afin de préciser le montant de ce financement par les conseils, le CAVLFO se rencontre périodiquement avec des représentants de tous ces conseils pour analyser les projections de nouveaux cours et le nombre d'inscriptions à ces derniers. C'est au printemps, avant la fin de l'année scolaire en cours que les deux organismes effectuent une telle planification, donc bien avant le début de la nouvelle année scolaire. Les conseils paient le CAVLFO selon la part des services effectivement rendus et non sur un prorata d'utilisation ou en parts égales, soit 1/12 du financement. On rapporte que le financement s'avère adéquat compte tenu des services rendus. Cependant, un tel mode de financement ne permet pas au CAVLFO de croître en cours d'année scolaire puisque les enveloppes budgétaires sont fixées en début d'année et n'offre aucune flexibilité par la suite. Par conséquent, ceci empêche le CAVLFO de rendre disponible tous les nouveaux cours et programmes éducatifs à mesure qu'ils sont annoncés par le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP). Comme le nombre d'inscriptions augmente d'année en année, le consortium a des besoins croissants en matière de dotation et d'acquisition de ressources. Voilà pourquoi le CAVLFO conteste la capacité de son mode de financement, car il ne répond pas à la demande croissante de cours en ligne, donc à garantir un service éducatif aux élèves francophones de l'Ontario.

Pour les autorités scolaires de l'Alberta, un guide de financement détermine la manière dont les programmes et services éducatifs sont pris en charge par la province (Alberta Education, 2016). Le financement des cours de niveau secondaire est géré par le biais d'unité de crédits d'inscription (UCI). Deux conditions doivent être remplies pour accorder le financement pour un cours : l'élève doit avoir été présent à 50 % des cours et avoir une note finale supérieure à 50 %. Par comparaison à d'autres modes de financement, celui-ci induit un déséquilibre dans le financement des services d'enseignement à distance par rapport aux services scolaires réguliers. Le déséquilibre est encore plus flagrant lorsqu'un parallèle est fait entre les deux fournisseurs de services éducatifs à distance et en ligne, soit l'ADLC et le CFÉD, avec les écoles des autorités locales.

La majeure partie du financement du CFÉD provient d'une subvention conditionnelle d'Alberta Education s'il juge satisfaisantes les conditions déterminées par son propre ministère. Ceci met à risque la viabilité et la durabilité des services d'enseignement à distance pour les élèves francophones de la province. Le mode de financement de l'ADLC est récemment passé d'un mode basé sur des unités de crédits d'inscription à un mode de financement garanti. Une seconde entente de deux ans vient d'être ratifiée entre l'Alberta Education et l'ADLC. Ce mode de financement offre aux administrateurs de l'ADLC la capacité de prédire les besoins en dotation et en services qu'on peut proposer aux élèves.

Notons aussi que les administrateurs de l'ADLC et du CFÉD ont tous deux mentionné que les responsables de l'éducation en Alberta exigent régulièrement des rapports d'activité et de l'information sur les services offerts. Les deux fournisseurs de services éducatifs à distance et en ligne prennent le temps nécessaire pour justifier les services éducatifs qu'ils offrent aux élèves de l'Alberta. Entre autre, le CFÉD rapporte qu'il y a eu une augmentation du nombre d'inscription de près de 50% entre les années

scolaires 2009-2010 (308 inscriptions) et 2014-2015 (458 inscriptions).<sup>5</sup> Comme le financement de ces deux fournisseurs est octroyé par une somme forfaitaire, il ne reflète en rien la demande croissante de services d'éducation à distance et ampute les moyens de s'y adapter<sup>6</sup>.

Bien que ce défi soit similaire à celui du CAVFLO, il est tout le contraire du mode de financement pour les fournisseurs de services éducatifs à distance et en ligne de la Colombie-Britannique. La Colombie-Britannique dispose du mode de financement le plus souple et le mieux adapté aux changements de l'offre et de la demande dans la mesure où les conditions de financement, pour un élève donné, sont remplies.

La formule de financement qui est appliquée dans chacune des provinces a un impact direct sur la qualité et la quantité des services offerts par les fournisseurs de service d'éducation à distance et en ligne. Ce qui préoccupe le CFÉD est que le modèle de financement selon le nombre de UCI provoque des inégalités en comparant avec le modèle de financement de ADLC. Si le modèle de financement actuellement utilisé en CB était appliqué en Alberta, aucune injustice quant au financement serait notable. Les administrateurs des fournisseurs en service d'éducation à distance et en ligne de l'Alberta ont exprimé clairement que le financement devrait prendre en considération le caractère unique de la formation à distance et en ligne qui est en pleine émergence et qui ne peut s'apparier au financement que l'on retrouve dans les écoles traditionnelles.

## *2. Imputabilité et réalisations*

La majorité des fournisseurs de service éducatifs à distance rapporte que les résultats des élèves sont comparables aux résultats obtenus par les élèves dans les services éducatifs traditionnels. Chacun des fournisseurs sondés stipule qu'ils possèdent les données pour appuyer cette affirmation. Les fournisseurs notent l'importance de tisser des liens solides et d'avoir de fréquentes communications avec l'école d'appartenance de l'élève. C'est vraisemblablement grâce à un soutien in situ pour les élèves qui suivent un cours en ligne, qu'on peut expliquer le haut taux de réussite inventorié. Les écoles francophones disposent d'équipes locales pour soutenir les élèves dans leurs engagements à l'égard de leurs éducations à distance. Enfin, les fournisseurs consultés indiquent qu'ils transmettent des informations en temps opportun à propos des progrès des élèves, de leur réussite et de leur satisfaction à tous les acteurs impliqués. Cependant, tous les administrateurs des fournisseurs de service éducatifs à distance ont mentionné la difficulté à mettre en place toutes les suggestions ou les changements proposés par les acteurs en raison des limites en ressources financières et humaines.

## *3. Contrôle de la qualité*

Tous les fournisseurs ont rapporté l'existence d'un cadre ou d'un processus pour gérer la qualité de la formation, de l'enseignement, ainsi qu'une collecte de données ponctuelle pour orienter les services offerts et à offrir. Tous proposent à leur personnel des occasions de se développer professionnellement avec des formations adaptées à l'apprentissage à distance. Plusieurs ont mis en place des protocoles spécifiques pour encadrer la qualité des services offerts.

---

<sup>5</sup> Communication téléphonique avec J. Mongrain (CFÉD) le 12 octobre 2016.

<sup>6</sup> CFÉD signale une augmentation des inscriptions entre 2009-10 et 2014-15 où le nombre d'élèves est passé de 308 à 458, ce qui représente une hausse de 50% en moins de six ans (entretien téléphonique avec J. Mongrain, le 12 octobre 2016).

#### 4. *Leadership et gouvernance*

La majorité des fournisseurs sondés compte la présence d'un leader informé, souvent éduqué, sur les divers enjeux et volets de l'éducation à distance qui a su instaurer un mécanisme de supervision ou de gouvernance approprié. Les administrateurs fournissent périodiquement à ces leaders, des mises à jour et des rapports spécifiques qui aident à déterminer les objectifs stratégiques et les besoins des fournisseurs en services éducatifs à distance et en ligne.

#### 5. *Instruction (enseignement)*

Tous les fournisseurs rapportent que l'information à propos des cours est explicitement communiquée, et que les apprenants en comprennent les attentes. La plupart des fournisseurs mentionnent que les élèves sont informés sur la façon de travailler dans un environnement numérique d'apprentissage, et que l'on a recours à des stratégies et des outils d'évaluation qui permettent aux élèves de suivre leurs propres évolutions. Puisque la transmission des cours est sous forme asynchrone pour la plupart des fournisseurs de services éducatifs à distance et en ligne, il s'avère ardu de créer un sentiment d'appartenance visant à soutenir les interactions enseignants-apprenants. Pour remédier à cette situation, plusieurs fournisseurs se disent en quête de stratégies viables et prévoient davantage de séances synchrones. Les programmes francophones qui ont travaillé en étroite collaboration avec l'école et le personnel de l'élève constituent une exception.

#### 6. *Dotation & infrastructure*

Alors que la plupart des fournisseurs rapportent que les effectifs sont suffisants pour atteindre les objectifs du service éducatif et que l'environnement de travail est propice à la transmission d'un service de qualité, le plus grand problème auquel sont confrontés tous les fournisseurs demeure la capacité à soutenir la demande croissante des élèves et le besoin de nouvelles offres de cours. Pour de nombreux fournisseurs, une assistance complémentaire est proposée aux élèves tels l'orientation scolaire, l'aide technique et l'enseignement, et ce, par le fournisseur en services éducatifs à distance ou par l'école d'appartenance de l'élève. De nombreux fournisseurs rapportent offrir des services en partenariat avec l'école d'appartenance, aux élèves ayant des besoins particuliers.

Tous les fournisseurs rapportent une croissance du nombre d'élèves inscrits ou désirant le faire, mais tous se disent incapables de répondre efficacement à ces demandes. Ce n'est pas le cas pour la plupart des plus grands fournisseurs de services éducatifs à distance du milieu anglophone, notamment pour l'ADLC qui compte 145 employés au moment d'écrire ce rapport<sup>7</sup>. Ce nombre permet d'avoir du personnel spécialisé pour le développement de curriculum, le développement professionnel, le support technologique, les services d'aide, et le support administratif. Chez les fournisseurs de moins grande envergure tel que CFÉD, qui n'a que 6.5 employés à temps plein<sup>8</sup>, les enseignants et les administrateurs se retrouvent avec la responsabilité d'assurer tous les services connexes en plus de leurs tâches principales. De plus, la majorité des demandes de cours ou de services chez les fournisseurs anglophones sont accordées. Si l'un des fournisseurs de services éducatifs à distance anglophone ne peut offrir des services pour un élève, ils ont souvent d'autres options disponibles.

---

<sup>7</sup> Voir la liste d'employés ADLC ici <https://www.adlc.ca/staff/>

<sup>8</sup> Voir <http://www.cfed.ca/personnel>

La comparaison entre les fournisseurs de services éducatifs à distance francophones fait valoir que le CAVLFO est le seul fournisseur qui ne doit pas créer la majorité, et encore moins la totalité, de ses cours et ses ressources en ligne. Grâce au financement qu'il reçoit, c'est le CFORP qui s'en charge au profit de toutes les écoles francophones de l'Ontario. En Alberta, c'est LearnAlberta.ca qui fournit des ressources d'apprentissage et d'enseignement numériques conformes au programme d'études M-12, bien que la majorité ne soit pas adaptée à l'apprentissage en ligne. En réalité, seul un tiers des ressources sont disponibles en français (6 714 ressources en anglais et 2 239 ressources en français), en dépit de l'obligation des écoles francophones à appliquer les mêmes programmes d'études que les écoles anglophones.

La comparaison des fournisseurs démontre qu'en Ontario, le ministère de l'Éducation a acheté une licence provinciale pour soutenir toutes les écoles avec la plateforme *BrightSpace*, le système de gestion des apprentissages de la compagnie Desire2Learn. Tous les autres fournisseurs de services éducatifs à distance en milieu linguistique minoritaire doivent eux-mêmes se doter de diverses licences et supporter leurs propres systèmes de gestion des apprentissages. Ces coûts, qui varient en fonction de la taille du service et de la plateforme choisie, ne sont pas déboursés par le CAVLFO, ce qui lui procure deux avantages distinctifs par rapport à tous les autres fournisseurs de services éducatifs francophones soit, l'accès gratuit à la technologie de base pour la transmission de l'enseignement à distance ainsi que la gratuité des ressources éducatives utilisées par ces technologies.

#### *7. Organisation du service, de la gestion et amélioration*

À travers le Canada, les programmes d'enseignement à distance sont bien intégrés avec les autres programmes à l'échelle des écoles ou des autorités régionales. À l'exception du CAVLFO, tous les fournisseurs de services éducatifs à distance ont indiqué qu'un financement supplémentaire leur était nécessaire pour l'élaboration de cours. De plus, les administrateurs interrogés ont indiqué que de nombreux cours et matériel pédagogique doivent être adaptés pour devenir accessibles par tout appareil technologique utilisé. En date d'aujourd'hui, plusieurs ressources de cours ne sont pas adaptées pour être utilisées sur les tablettes ou les téléphones intelligents, outils technologiques désormais plus répandus chez les élèves. L'enseignement étant la tâche principale, ceci contraint l'adaptation et la création de nouveaux matériels pédagogiques. Parce que le personnel actuel parvient difficilement à répondre aux besoins de services spécifiques demandés par les acteurs impliqués, de nombreux administrateurs indiquent qu'ils cherchent un meilleur modèle pour distribuer les services d'enseignement à distance.

#### *8. Parité et équité du financement pour les fournisseurs de service éducatifs francophones*

Il y a très peu de fournisseurs de service d'éducation à distance et en ligne agissant auprès des communautés en situation de langue minoritaire qui offrent tout le programme provincial (M-12). En particulier, les fournisseurs de l'ouest canadien ne peuvent que compenser partiellement au programme scolaire déjà en place. On ne peut dire la même chose pour les fournisseurs anglophones qui sont des écoles désignées recevant du financement similaire aux écoles traditionnelles, qui offrent un curriculum complet. Les fournisseurs francophones de service en éducation à distance et en ligne sont auxiliaires aux écoles francophones, ce qui a un effet limitant sur les possibilités de croissance car le financement est restreint. En Alberta, on utilise le même modèle pour ADLC, mais d'autres organismes éducatifs ont la capacité d'offrir, tant dans les écoles locales qu'à l'éducation à distance et en ligne, tous les cours

nécessaires pour combler les besoins des élèves. En bout de ligne, les institutions éducatives anglophones sont avantagées puisqu'elles peuvent compléter leur offre de cours en présentiel avec les cours en ligne offerts par ADLC. Cependant, les institutions éducatives francophones étant de plus petites tailles ne peuvent malheureusement pas obtenir les mêmes offres du CFÉD, l'homonyme de ADLC, car le financement ne soutient pas un tel développement. Cette situation met en question la valeur la section 23 de la Charte canadienne des droits et libertés qui garantit l'accès aux programmes éducatifs dans la langue dite minoritaire.

Une autre considération substantielle est le nombre d'enseignants disponibles pour les élèves suivant des cours à distance. Dans le secteur anglophone, il y a plusieurs enseignants avec des expertises variées qui soutiennent les services aux élèves alors que dans le secteur francophone, une poignée d'enseignants est assignée au service d'éducation à distance. Ceci cause de grandes limitations dans l'élaboration d'une offre de services qui couvrirait ne serait-ce qu'une part importante du curriculum scolaire.

Le tableau 1 offre un portrait représentatif du nombre et du ratio d'élèves inscrits dans des programmes ou des cours d'enseignement à distance de plusieurs provinces selon un contexte linguistique reconnu comme étant minoritaire. Il est à noter que ces données sont représentatives pour l'année scolaire 2013-14 et que certaines données, identifiées par ~ contiennent un certain pourcentage d'erreur que nous jugeons acceptable.

D'après les données de ce tableau, il est possible de comparer l'étendue de la participation des élèves inscrits à l'enseignement à distance par province, avec ceux provenant de communautés linguistiques en situation minoritaire. À priori, il est intéressant de noter que cette participation augmente d'est en ouest. Cette tendance n'est plus vraie si l'on se limite aux élèves de communautés linguistiques en situation minoritaire.

Le Québec possède un fournisseur de services éducatifs à distance qui dessert plus de 10 % des élèves anglophones de la province, soit presque le double de celui des fournisseurs de services éducatifs à distance de la langue majoritaire. Au Québec, tout élève de langue anglaise qui requiert un cours menant au diplôme d'études secondaire et qui ne peut recevoir ce cours à son école locale peut s'inscrire aux cours dispensés par Learn. Ces cours sont transmis de façon synchrone et hybride (entretien téléphonique avec M. Canuel, le 4 janvier 2017).

Tableau 1.

Sommaire des effectifs d'éducation à distance (EAD) M-12 par province, pour 2013-14

Province	Nombre d'élèves M-12 (Barbour & LaBonte, 2016)	Nombre d'élèves inscrits en EAD	Pourcentage (#EAD/#Total)	Nombre d'élèves francophones M-12 en 2014 (van Pelt, Clemens, Brown, & Palacios, 2015)	Nombre d'élèves francophones M-12 en EAD <sup>9</sup>	Pourcentage élèves francophones (#EAD/#Total)
NB	98,906	2,527	2.5 %	29 124	900	3.09 %
ON	2,003,253	~94,500	4.7 %	98 697	2 500	2.53 %
SK	176,301	~12,000	6.8 %	1 460	250	17.12 %
AB	691,876	~60,000	8.7 %	6 277	450	7.17 %
BC	635,037	69,735	11.0 %	4 744	150	3.16 %
Province	Nombre d'élèves M-12 (2014)	Nombre d'élèves inscrits en EAD	Pourcentage (EAD/total)	Nombre d'élèves anglophones M-12 en 2014	Nombre d'élèves anglophones M-12 en EAD	Pourcentage élèves anglophone (#EAD/#Total)
QC	1,003,322	~41,000	4.1 %	87 850	9,400	10.70 %

En Colombie-Britannique et en Alberta, malgré une moyenne de plus de 11 % d'élèves M-12 inscrits dans l'enseignement à distance (pour l'année 2015-16), la participation des élèves francophones est bien moindre. Par conséquent, on peut affirmer que les élèves francophones de la Colombie-Britannique et ceux de l'Alberta, quoique dans une moindre mesure, semblent moins bien servis comparativement aux élèves de langue minoritaire ailleurs dans le pays. Il est à noter que LEARN est également mandaté pour produire du matériel pédagogique pour les élèves de langue minoritaire dans la province, tout comme le CFORP en Ontario. Ceci implique que le rayonnement de LEARN dépasse largement les quelque 9 400 inscriptions aux cours à distance. On estime que jusqu'à 39 500 élèves bénéficient des ressources éducatives numériques développées par LEARN. On note une situation similaire en Ontario, avec les élèves francophones qui utilisent les cours et les ressources du CFORP (Barbour & LaBonte, 2016).

En analysant les données recueillies dans le dernier rapport State of the Nation (Barbour & LaBonte, 2016), le nombre d'élèves M-12 inscrits à un fournisseur de services éducatifs à distance a augmenté en Colombie-Britannique et en Alberta pour dépasser aujourd'hui les 20 % et ce, tant chez les fournisseurs publics que les fournisseurs indépendants. Pourtant, tel que rapporté par les administrateurs de services éducatifs à distance, le nombre d'inscriptions par des élèves francophones demeure assez stable. L'augmentation des inscriptions observée dans les fournisseurs de services éducatifs à distance de la langue majoritaire ne trouve donc pas d'écho dans les programmes destinés aux francophones de la Colombie-Britannique et de l'Alberta. Dans ces deux provinces, il y a un écart grandissant entre les services éducatifs à distance anglophones et francophones qui se développe. Cet écart illustre bien l'insuffisance de services éducatifs à distance disponible en français, tant en Colombie-Britannique qu'en Alberta.

<sup>9</sup> Source : Ces informations proviennent du sondage ou des entrevues téléphoniques, ce sont des données approximatives

Ceci est notable lorsqu'on examine les ressources pédagogiques disponibles en français pour les enseignants en e-learning. Parmi les 6685 ressources trouvées chez Learn Alberta<sup>10</sup>, il n'y en a seulement 84 qui sont en lien avec l'apprentissage du français langue première alors qu'on en retrouve 259 pour l'apprentissage de l'anglais langue première, soit trois fois plus de ressources pour l'anglais que pour le français. Un parallèle peut être fait avec l'offre des cours en ligne. D'après le site web de CFÉD<sup>11</sup>, on y présente 67 cours disponibles en ligne; sur le site de Learn<sup>12</sup> (Québec), tout le curriculum d'études est disponible; sur le site du CAVLFO<sup>13</sup> (Ontario), 101 cours sont offerts en ligne pour les élèves de langue minoritaire. En comparant avec le ADLC<sup>14</sup>, on retrouve 299 cours disponibles sur son site web, soit plus de quatre fois l'offre de cours pour le CFÉD. Conséquemment, les élèves de langue minoritaire en Alberta n'ont pas accès aux mêmes services éducatifs par rapport aux élèves de langue majoritaire et aux services éducatifs en ligne que l'on retrouve en Ontario (CAVLFO) et au Québec (Learn).

Le CFÉD a 6.5 employés qui sont responsables pour l'enseignement, le support technologique, les infrastructures ainsi que les opérations. La distribution des tâches à CFÉD ressemble à ceci : une assistante administrative à 0.4 de temps; une personne qui est responsable du développement de cours, du système de gestion des apprentissages et des médias; quatre enseignants; et un administrateur qui sont tous à temps plein. Le CFÉD a donc 1.4 employé qui ne sont pas des enseignants, alors que les 4 enseignants et le directeur enseignent ce qui veut dire que bien plus que la moitié des employés de CFÉD sont directement impliqués dans le service éducatif aux élèves. Parmi les employés de ADLC, 71 font partie du personnel de soutien en plus des 70 enseignants. Quatre administrateurs sont responsables pour la gestion du service éducatif à distance et en ligne ce qui signifie que plus de la moitié des employés de ADLC ne sont pas directement impliqués dans le service éducatif aux élèves. Du côté du CAVLFO (Ontario), il y a 25 employés qui sont des enseignants, neuf employés qui gèrent le soutien administratif et quatre directeurs.

Finalement, en comparant le nombre d'inscriptions pour les cours à distance ou en ligne de niveau M à 12 dans le Canada, plusieurs fournisseurs démontrent une hausse d'élèves inscrits. Alors que les fournisseurs doivent s'adapter à la demande grandissante, il appert que les fournisseurs offrant leurs cours en anglais sont privilégiés par rapport à ceux fournissant les services en français, pour les communautés linguistiques en situation minoritaire. Selon le dernier rapport du State of the Nation (Barbour & LaBonte, 2016), une augmentation de plus de 20% d'élèves se sont inscrits chez les fournisseurs de la Colombie-Britannique et de l'Alberta alors que pour ces mêmes provinces, les fournisseurs francophones de services d'éducation à distance et en ligne soutiennent que le nombre d'inscriptions est plutôt demeuré stable pendant cette même période. Il est possible de conclure que les fournisseurs francophones de services d'éducation à distance et en ligne de l'ouest du Canada perdent du terrain versus ce que les fournisseurs anglophones gagnent. Conséquemment, l'écart entre les services offerts par les fournisseurs anglophones et francophones s'agrandit en ce qui a trait à l'éducation à distance et en ligne pour la Colombie-Britannique et l'Alberta.

---

<sup>10</sup> <http://www.learnalberta.ca/Search.aspx?lang=fr&search=&grade=&subject=>

<sup>11</sup> <http://www.cfed.ca/cours>

<sup>12</sup> <http://learnquebec.ca/en/content/curriculum/>

<sup>13</sup> <http://www.apprentissageenligne.org/>

<sup>14</sup> <https://www.adlc.ca/courses/>

## Sommaire

Il est important de rappeler que chaque province et territoire est unique, tout comme sa politique, son financement et les encadrements législatifs qui régissent l'éducation à distance. De plus, le Protocole d'entente relatif à l'enseignement dans la langue de la minorité signé entre les provinces et le gouvernement fédéral varie aussi selon la province ou le territoire, de sorte que chaque province établit ses propres priorités lors des négociations, ce qui peut entraîner des différences au niveau des modalités de financement ainsi qu'aux fins auxquelles les fonds seront consacrés. Toutes les provinces doivent aussi ajouter leur part à la contribution fédérale. L'ampleur et les conditions de cet ajout contribuent à façonner des différences entre les provinces. Les divers modes de financement dans chaque province ont donc donné lieu à une gamme d'approches et de services éducatifs se traduisant par une variété de succès et d'enjeux pour les fournisseurs de services d'éducation à distance francophones en milieu minoritaire dans tout le Canada. Les modes de financement appliqués par chaque province ont une incidence directe sur les budgets des fournisseurs de services d'éducation à distance.

En Alberta, les préoccupations relatives à l'inéquité dans le mode de financement actuel ont été soulevées par le passé, notamment le fait que le financement par UCI crée des inégalités dans les fournisseurs de services d'éducation à distance. La comparaison entre les modes de financement de l'ADLC et du CFÉD démontrent une disparité considérable. Si le mode de financement exercé par la Colombie-Britannique était appliqué en Alberta, ces inégalités de financement seraient probablement amoindries. Les administrateurs de fournisseurs de services d'éducation à distance de la province ont clairement exprimé le besoin d'un mode de financement appuyant les caractéristiques uniques de l'éducation à distance ainsi que les méthodes d'apprentissage flexibles et émergentes tout en ne reposant pas sur la structure de financement de l'école traditionnelle.

Même si dans l'ensemble le nombre d'élèves M-12 inscrits dans un programme d'enseignement à distance continue de croître à la fois en Colombie-Britannique et en Alberta, le nombre d'inscriptions demeure relativement stable dans les programmes francophones; ce qui creuse un écart grandissant entre les deux communautés linguistiques de ces deux provinces. De toute évidence, les services d'enseignement à distance pour les élèves francophones dans les deux provinces ne croissent pas au même rythme que dans les autres provinces, ni relativement à leurs homologues anglophones de leur propre province. Il en ressort sans équivoque que les élèves francophones en Colombie-Britannique et en Alberta sont mal desservis en matière de services d'éducation à distance.

La plupart, en particulier ceux de l'Ouest canadien, peuvent seulement bonifier les programmes existants dans les écoles d'appartenance. Ce n'est pas le cas dans les programmes d'enseignement à distance anglophone opérant dans ces mêmes provinces. En revanche, les programmes d'enseignement à distance francophones fonctionnent comme des services accessoires ou complémentaires à l'offre des écoles francophones, et ce modèle de financement contraint forcément la croissance de ces programmes. Pour les élèves de la langue majoritaire, le même modèle est utilisé en Alberta pour financer l'ADLC, mais d'autres responsables de services éducatifs sont en mesure d'offrir des programmes aussi bien dans l'école d'appartenance qu'à distance, de sorte que tous les besoins éducatifs parviennent à être comblés. En fin de compte, les écoles traditionnelles anglophones misent sur l'offre de l'ADLC pour compléter la leur. Quant aux écoles francophones plus petites qui ne peuvent offrir un programme complet, elles doivent se fier au CFÉD qui, à la différence de l'ADLC, n'a pas les moyens ni les ressources pour offrir tous les cours obligatoires.



## Références

- Adelstein, D., & Barbour, M. K. (2016). Building better courses: Examining the construct validity of the iNACOL national standards for quality online courses. *Journal of Online Learning Research*, 2(1), 41-73.
- Alberta Education. (2016). *Funding manual for school authorities 2015/2016 school year*. Edmonton, AB : Author. Retrieved from <https://education.alberta.ca/media/158750/2015-2016-funding-manual-v1.pdf>
- Alberta Learning. (2001). *Framework for French First Language Education in Alberta*. Edmonton, AB : Author. Retrieved from <https://education.alberta.ca/media/563440/affirming-francophone-education.pdf>
- Barbour, M. K. (2005). The design of web-based courses for secondary students. *Journal of Distance Learning*, 9(1). 27-36.
- Barbour, M. K. (2007). Principles of effective web-based content for secondary school students: Teacher and developer perceptions. *Journal of Distance Education*, 21(3), 93-114. Retrieved from <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/30>
- Barbour, M. K. (2013a). *State of the nation study: K-12 online learning in Canada*. Victoria, BC : Open School BC. Retrieved from [http://canelearn.net/wp-content/uploads/2015/07/state\\_of\\_nation-2013.pdf](http://canelearn.net/wp-content/uploads/2015/07/state_of_nation-2013.pdf)
- Barbour, M. K. (2013b). The landscape of K-12 online learning: Examining what is known. In M. G. Moore (Eds.), *Handbook of distance education* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 574-593). New York : Routledge.
- Barbour, M. K., & LaBonte, R. (2014). *State of the nation study: K-12 online learning in Canada*. Cobble Hill, BC: Canadian E-Learning Network. Retrieved from <http://canelearn.net/wp-content/uploads/2015/10/StateOfTheNation2014.pdf>
- Barbour, M. K., & LaBonte, R. (2015). *State of the nation study : K-12 e-learning in Canada*. Cobble Hill, BC: Canadian E-Learning Network. Retrieved from <http://canelearn.net/wp-content/uploads/2016/05/State-of-the-Nation-Report-2015.pdf>
- Barbour, M. K., & LaBonte, R. (2016). *State of the nation study : K-12 e-learning in Canada*. Cobble Hill, BC: Canadian E-Learning Network. Retrieved from <http://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2016/12/StateNation16.pdf>
- Barbour, M. K., & Stewart, R. (2008). *A snapshot state of the nation study: K-12 online learning in Canada*. Vienna, VA: North American Council for Online Learning. Retrieved from [http://canelearn.net/wp-content/uploads/2015/07/state\\_of\\_nation-2008.pdf](http://canelearn.net/wp-content/uploads/2015/07/state_of_nation-2008.pdf)
- Canadian Council for Learning. (2009). *State of e-learning in Canada*. Author : Ottawa, ON. Retrieved from <http://www.nald.ca/library/research/ccl/elearning/elearning.pdf>
- Canadian Heritage. (2009). *Protocol for agreements*. Ottawa, ON : Government of Canada. Retrieved from <http://www.pch.gc.ca/eng/1357333464982/1357333580511>
- Canadian Teachers Federation. (2000). *Facts sheets on contractual issues in distance/online education*. Ottawa, ON : Author

- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2014). *Le CFORP à 40 ans*. Ottawa, ON : Author. Retrieved from <http://www.cforp.ca/a-propos/le-cforp-a-40-ans/>
- Constitution Acts, 1867 to 1982. (2016). *Laws-lois.justice.gc.ca*. Retrieved 21 October 2016, from <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/Const/page-15.html>
- Council of Ministers of Education, Canada. (2013). *Protocol for agreements: For minority-language education and second-language instruction*. Ottawa, ON : Author. Retrieved from [http://www.cmec.ca/docs/programs/initiatives/olp/protocol/Protocol\\_2013-2018\\_EN.pdf](http://www.cmec.ca/docs/programs/initiatives/olp/protocol/Protocol_2013-2018_EN.pdf)
- Fédération nationale des conseils scolaires francophones. (2016). *Modernizing and dividing up the Protocol for Agreements for Minority-Language Education and Second-Language Instruction to enhance the vitality of francophone and Acadian community*. Ottawa, ON : Author. Retrieved from [http://fnscsf.ca/wp-content/uploads/2016/06/Memoire\\_FNCSF\\_CNPF\\_FCFA\\_modernisation\\_morcellement\\_Protocol\\_e\\_V\\_EN-1.pdf](http://fnscsf.ca/wp-content/uploads/2016/06/Memoire_FNCSF_CNPF_FCFA_modernisation_morcellement_Protocol_e_V_EN-1.pdf)
- Fulton, K. (2002). *Guide to online high school courses*. Washington, DC : National Education Association. Retrieved from <http://www.nea.org/assets/docs/onlinecourses.pdf>
- Ménard, M., & Hudon, ME. (2007). *Les langues officielles au Canada : La politique fédérale*. Bibliothèque du Parlement. Retrieved from <http://www.pch.gc.ca/eng/1356640308088/1356640399461>
- National Education Association. (n.d.). *Guide to teaching online courses*. Washington, DC : Author. Retrieved from <http://www.nea.org/assets/docs/onlineteachguide.pdf>
- O'Grady, K., Deussing, M., Scerbina, T., Fung, K., Muhe, N. (2016). *Measuring up: Canadian results of the OECD PISA Study*. Toronto, ON : Council of Ministers of Education, Canada. Retrieved from [http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/365/Book\\_PISA2015\\_EN\\_Dec5.pdf](http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/365/Book_PISA2015_EN_Dec5.pdf)
- Shattuck, K. (2015). Focusing research on Quality Matters. *American Journal of Distance Education*, 29(3), 155-158.
- Shattuck, K., Zimmerman, W. A., & Adair, D. (2014). Continuous improvement of the QM rubric and review processes: Scholarship of integration and application. *Internet Learning*, 3(1), 25-34.
- Shipley, L. (2015). *A profile of minority-language students and schools in Canada: Results from the Programme for International Student Assessment (PISA), 2009*. Ottawa, ON : Statistics Canada. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2011092-eng.htm>
- Thomas, W. R. (1999). *Essential elements for web-based courses for high school students*. Atlanta, GA : Southern Regional Education Board. Retrieved from [http://publications.sreb.org/1999/99T03\\_EssentialElements.pdf](http://publications.sreb.org/1999/99T03_EssentialElements.pdf)
- Thomas, W. R. (2000). *Essential principles of quality: Guidelines for web-based courses for middle and high schools*. Atlanta, GA : Southern Regional Education Board. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475676.pdf>
- Thomas, W. R. (2003). *Essential principles of high-quality online teaching: Guidelines for evaluating K-12 online teachers*. Atlanta, GA : Southern Regional Education Board. Retrieved from [http://info.sreb.org/programs/edtech/pubs/PDF/Essential\\_Principles.pdf](http://info.sreb.org/programs/edtech/pubs/PDF/Essential_Principles.pdf)

- Winkelman, T. (2010), British Columbia's quality framework for distributed learning. In M. K. Barbour (Ed.), *State of the nation : K-12 online learning in Canada* (pp. 20-24). Vienna, VA: International Association for K-12 Online Learning. Retrieved from [http://canelearn.net/wp-content/uploads/2015/07/state\\_of\\_nation-2010.pdf](http://canelearn.net/wp-content/uploads/2015/07/state_of_nation-2010.pdf)
- van Pelt, D. N., Clemens, J., Brown, B., & Palacios, M. (2015). *Where our students are educated: Measuring student enrolment in Canada*. Vancouver, BC : The Fraser Institute. Retrieved from <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/where-our-students-are-educated-measuring-student-enrolment-in-canada.pdf>
- Yamashiro, K., & Zucker, A. (1999). An expert panel review of the quality of Virtual High School courses : Final report. Arlington, VA: SRI International. Retrieved from <http://www.thevhscollaborative.org/sites/default/files/public/vhsexprt.pdf>