

# **L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL À L'ÈRE NUMÉRIQUE : À HAUTEUR D'AMBITION ?**

Mémoire présenté par

Francis Beauchamp-Goyette

Candidat à la maîtrise en administration et fondements de l'éducation

Le lundi 25 avril 2016



Université de Montréal

## **Table des matières**

<b>LIMINAIRE .....</b>	<b>1</b>
<b>MISE EN CONTEXTE.....</b>	<b>2</b>
<b>LA QUESTION DU NUMÉRIQUE EN ÉDUCATION UNIVERSITAIRE .....</b>	<b>3</b>
<b>APERÇU DE LA SITUATION.....</b>	<b>6</b>
<b>QUE PENSER ? .....</b>	<b>13</b>

Si je devais résumer mon propos d'aujourd'hui en un seul mot, ce serait : ambition. L'ambition, c'est le contraire du renoncement. [...] L'ambition, c'est une vision positive et engageante de notre avenir à tous. Ce que nous allons entreprendre dans les mois et les années à venir sera un indicateur de notre niveau d'ambition.

GUY BRETON, *Déclaration annuelle du recteur*, 9 novembre 2015

Historically, higher education has avoided competitive disruption. One reason for this past immunity is the power of prestige in the higher education marketplace, where the quality of the product is hard to measure. In the absence of comparable measures of what universities produce for their students, the well-respected institutions have a natural advantage. A related stabilizing force is the barrier to disruptive innovation created by the accreditation process, which in the past made conformance to tradition the price of entry to the industry. Now, though, both accrediting bodies and state and federal governments are more focused on learning outcomes. With the steady improvement of low-cost online learning technology, the prospect of competitive disruption is real. Mere budget cutting will not be enough. For the vast majority of institutions, fundamental change is essential.

CLAYTON CHRISTENSEN ET HENRY J. EYRING, *The Innovative University : Changing the DNA of Higher Education*, 2012

"If people can watch videos of my lectures online or read my lecture notes, then why would the university keep me around at all?" [...] Why do faculty not feel threatened by university libraries? The logic should be exactly the same. Why do they not ask, "If students can read the lecture notes or textbooks of the very best minds in the world on each subject in the university library, then why does the university keep me around at all?" [...] The answer is, of course, that true teaching encompasses much more than the mere transmission of information. [...] However, personally, I have always believed that any professor who could be replaced by a collection of educational materials deserves to be replaced by them. [...] As uncomfortable a proposition as this new openness may be for some, I believe it is the future of higher education.

DAVID WILEY, *Open source, Openness, and Higher Education*, 2006

## Liminaire

Aussi contesté soit le projet dans lequel s'inscrit ce mémoire, ce dernier n'a pas pour propos de soulever la question (légitime) de la justesse du chantier initié par le rectorat en vue de la transformation institutionnelle de l'Université de Montréal, dont la nature du dessein, il est vrai, est pour le moins sibylline. Faisant l'objet d'âpres débats depuis quelques mois au sein de l'Assemblée universitaire (ainsi que de vives critiques en dehors de celle-ci), le projet de transformation institutionnelle a certes le défaut d'avoir manqué de clarté dans l'énonciation de ses objectifs, pour ne pas dire même parfois qu'il a péché par un manque de transparence sur les mécanismes de sa mise en œuvre. Bien sûr, le processus de consultation auquel ce mémoire entend contribuer incarne une juste ouverture de la part du rectorat vis-à-vis la communauté universitaire dont il entend prendre le pouls, cependant, la rapidité d'exécution impartie par le calendrier de consultation et d'exécution du projet peuvent donner la désagréable impression qu'il s'agit avant tout d'un processus d'*acceptabilité sociale*. Qu'importe au final les visées réelles et idéelles des protagonistes qui assurent la gouvernance de ce projet, car c'est à la communauté universitaire qu'il appartiendra éventuellement de juger, souverainement, de son adhésion à la planification du devenir de notre université. Ainsi, conscient des irrégularités qui entachent (jusque devant les tribunaux) ce projet de transformation institutionnelle, mais confiant dans le rapport de force que pourraient ultimement constituer — *en s'organisant* — les universitaires, ce mémoire n'a pas l'intention de prêter sa voix au concert des litanies s'opposant à la mission qui incombe au vice-recteur Boismenu, mais, plus modestement, elle souhaite apporter sa pierre à l'édification de l'université de demain.

## Mise en contexte

Véritable leitmotiv du rectorat, l'ambition de voir l'Université de Montréal devenir « la meilleure université francophone au monde » est inscrite au cœur du projet de la transformation institutionnelle. Reste à savoir si cette ambition a les moyens de ses fins. Car aussi bien positionnée soit l'université dans les différents palmarès internationaux (dont la valeur scientifique est cependant rudement critiquée), il semble qu'elle ne tienne pas du tout compte des changements majeurs qui se profilent dans l'horizon du marché de la formation en ligne où certains prévoient l'avènement d'un véritable « tsunami numérique » qui viendra balayer sous peu les côtes de l'enseignement supérieur. Cette transformation en cours de l'environnement de la formation en ligne pourrait à terme couper l'herbe sous le pied aux universités qui n'auront pas su s'adapter aux mutations numériques et où leur mission d'enseignement (formation, évaluation, diplomation) pourrait être malmenée par l'apparition de nouveaux joueurs sur le marché de la formation. En ce sens, Clayton Christensen, professeur à la Harvard Business School, parle depuis près d'une décennie de l'innovation de rupture (*disruption*) que représenteront les nouveaux services de formation en ligne qui appellent selon lui à un changement en profondeur de l'ADN des universités. Il ne s'agit pas de verser dans un alarmisme strident empreint de catastrophisme apeuré, mais seulement de réaliser que « ailleurs, les lignes bougent » pour reprendre une expression chère au vice-recteur responsable de la transformation institutionnelle.

Or, étonnamment, la question du numérique et des cours en ligne occupe une place plutôt décevante dans le débat actuel sur le projet de la transformation institutionnelle, doux euphémisme pour ne pas dire qu'elle est à toute fin pratique absente tant sont dérisoires les affirmations à son propos. Ainsi, le document *Construire notre avenir ensemble* qui devait agir à titre de « guide de réflexion » se contente de souligner dans une sous-section des plus brèves et intitulée « Environnement numérique » (trois courts paragraphes totalisant cinq phrases) que le numérique fait désormais partie intégrante de notre quotidien, qu'il est omniprésent (« monde habité par l'ubiquité numérique ») et qu'il constitue, sans dire pourquoi ni comment, une « condition essentielle, au service du projet universitaire. » Vraisemblablement, les esprits qui ont été derrière la rédaction de ce petit guide ne sont pas du tout au fait de ce qui se mijote chez les *think tank* de l'éducation numérique. À tout le moins, il est inconcevable qu'une université qui embrasse pour ambition de se hisser sur le piédestal du podium mondial des universités francophones se fasse si discrète sur une réalité aussi criante que le devenir numérique de

l'enseignement supérieur. Ce mémoire a donc pour objectif de jeter un peu de lumière sur quelques-unes des grandes tendances actuelles qui se font jour sur le terrain de l'université à l'ère numérique.

## **La question du numérique en éducation universitaire**

À la décharge de l'équipe du vice-rectorat responsable de la transformation institutionnelle dont on vient de critiquer l'ignorance des grandes tendances actuelles du numérique en enseignement supérieur, force est d'admettre que le Québec agit en la matière comme un véritable microcosme quasi imperméable aux initiatives venues de l'extérieur. En effet, presque personne dans le milieu universitaire québécois ne se préoccupe des bouleversements que peut induire, à plus ou moins long terme, le numérique sur la mission des universités. Symptomatique assurément du retard que prend le gouvernement du Québec à se doter d'une politique nationale sur le numérique, la question du numérique en enseignement supérieur est restée lettre morte, sauf pour de rares exceptions. Pensons à la TELUQ qui, par sa nature vocationnelle et à travers son laboratoire en informatique cognitive et environnements de formation (LICEF), ne pouvait pas ne pas emboîter le pas à ces changements ouverts par le numérique en éducation (BRER, REFRER, COMÈTE, R-libre), malgré que ses activités, pour l'heure, se reflète essentiellement dans la recherche sur les environnements numériques d'apprentissage, l'ingénierie pédagogiques ainsi que les normes et standards de la numérisation des ressources d'apprentissages (p. ex. sur les données-liées), recherches qui ne se distinguent pas fondamentalement de celles menées par les chercheurs en éducation et en informatique sur les environnements de formation en ligne et plus récemment sur les MOOC. Mais pensons aussi à l'initiative *EDUlib* de HEC qui, depuis l'automne 2012, fait figure de pionnière dans l'offre des MOOC francophones au Québec, phénomène qui a gagné aujourd'hui la plupart des établissements universitaires québécois et dont l'Université de Montréal n'échappe pas, s'étant joint au projet de son École affiliée. Cependant, personne ne questionne d'un point de vue macro-systémique les conséquences du numérique sur la mission des universités (au contraire du seul point de vue techno- et psychopédagogique privilégié actuellement). En ce sens, le silence de l'équipe du vice-recteur Boismenu sur les tendances actuelles du numérique en enseignement supérieur illustre de manière éloquente le manque de vision de la société québécoise en regard de l'avenir de l'« e-éducation » universitaire à l'ère 2.0.

L'importance de réfléchir aux opportunités (ou aux menaces) qu'ouvrent le numérique pour les universités réside essentiellement dans la nécessité de ne pas se retrouver à la remorque du changement et de prévoir donc, quelques coups à l'avance, la position la plus avantageuse à occuper sur le terrain mouvant (et qui s'internationalise en effet) de l'enseignement supérieur. Sans aller jusqu'à prétendre vouloir faire de l'Université de Montréal une figure d'avant-garde en matière d'éducation numérique, ce qui serait bien ingénu dans les circonstances, il serait opportun et avisé de commencer à penser à développer une stratégie numérique pour l'université, celle-ci pouvant se déployer à tous les niveaux, de l'administration à l'enseignement, du transfert de la recherche à la transmission des connaissances, la portée d'une telle politique restant naturellement à être définie. Il importe toutefois de prendre acte de ce qui se joue actuellement sur le terrain du numérique en enseignement supérieur pour véritablement comprendre l'intérêt d'amorcer la réflexion sur la stratégie numérique de l'université. Et bien qu'il serait prématuré, voire même malavisé d'affirmer qu'il est trop tard et que les jeux sont faits, les universités qui n'auront pas su prendre le virage numérique au moment où il en est encore temps risquent éventuellement de se faire damer le pion sur l'échiquier de la formation, c'est du moins l'inquiétude partagée par le Conseil Supérieur de l'Éducation dans son avis sur *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser* (juin 2015) :

la présence de nouveaux joueurs en enseignement supérieur fait surgir un questionnement sur l'avenir de l'université, puisque sa position de « gardienne du monde du savoir » pourrait s'affaiblir. Des experts internationaux vont même jusqu'à s'inquiéter du fait que les universités délaissent le champ de la formation à distance en particulier, voire de l'ensemble de leurs activités d'enseignement, au profit d'entreprises à but lucratif. Une éventuelle séparation entre un secteur public axé sur la recherche et un secteur privé axé sur l'enseignement paraît possible [...]. (CSE, 2015, p. 40)

Quoi que la mission d'enseignement des universités soit *de facto* mise à mal par de tels intérêts mercantiles, certains avanceront à bon droit que le monopole de la diplomation reconnu aux universités via les dispositifs réglementaires de l'État semble encore protéger *de jure* la chasse-gardée des institutions d'enseignement supérieur sur la formation. Ce serait là cependant méconnaître les appétits qui animent des entreprises comme LinkedIn, dont le CEO Reid Hoffman a annoncé en septembre 2013 la fin du diplôme universitaire tel qu'on le connaît. Déplorant la désuétude du diplôme en tant que technique de « signalisation de la valeur » de capital humain, Hoffman propose de développer une plateforme certificative (sorte de portfolio

numérique) qui agrègerait l'ensemble des expériences d'apprentissage, de formation et de travail en un seul et même endroit, un peu à l'image finalement de ce que fait déjà LinkedIn pour les profils professionnels. D'ailleurs, LinkedIn a déjà passé des ententes avec deux des plus notoires plateformes MOOC (Coursera et edX) afin de permettre de sauvegarder automatiquement les attestations de réussite qu'elles émettent sous forme de badges numériques, laissant ici encore deviner les mutations du système d'éducation présagées par le CSE :

Avec ce « marché » privé de la formation à distance et la popularité grandissante des REL et des MOOC, le rôle de l'université pourrait ainsi se limiter à l'évaluation des apprentissages, à la reconnaissance des acquis et à la certification. [...] Certes, les badges, attestations et certificats décernés à l'issue des MOOC pourraient, éventuellement, ébranler ce système de reconnaissance dans la mesure où les étudiants et les employeurs pourraient leur attribuer une valeur équivalente à celle des diplômes officiels des universités reconnues. (CSE, 2015, p. 40)

L'exemple de LinkedIn illustre bien comment l'avènement du numérique en éducation risque de sonner le glas de la forme scolaire traditionnellement vécue, l'environnement de l'« e-ducation » étant riche de promesses en terme d'« innovations de rupture » (*disruptive innovations*). D'ailleurs, il est surprenant de constater à quel point peu de remous ont été occasionnés quand ce géant du réseautage professionnel a fait l'acquisition à l'été 2015 de l'entreprise de cours en ligne Lynda.com au montant de 1,5 milliards de dollars. Pourtant, la position qu'est ainsi en train d'occuper LinkedIn dans le champ de la formation, et notamment dans celui des services d'orientation en éducation supérieur depuis le lancement de sa plateforme YOUUniversity en 2013, devraient commencer à retenir l'attention des analystes et administrateurs des universités du monde entier. En effet, avec près de 400 millions d'utilisateurs, la start-up américaine est en passe de concrétiser les pires scénarios que le CSE appréhendait dans son rapport de juin 2015, étant qui plus est l'organisation la mieux outillée au monde pour offrir des services d'orientation académique et professionnelle avec les métadonnées que génèrent les traces numériques de leurs profils-clients. L'industrialisation de la formation ainsi en marche, le tsunami numérique semble en voie d'envahir les côtes de l'enseignement supérieur qui, aux premières loges, apparaît être un acteur (ou spectateur?) privilégié de ces bouleversements et mutations à venir. Et cette fois, on dirait que ça y est : « this will revolutionize education », car l'internet a des vertus que tous les autres médias de formation à distance (courrier postal, téléphone, cinéma, radio, télévision, micro-ordinateur) ne possédaient pas; autrement dit, la nature multimédia de l'internet réunit les vertus médiatiques que tous les autres médias de formation à distance possédaient *séparément*.



## Aperçu de la situation

Concomitante à l'avènement du numérique, on assiste actuellement à une « libéralisation » (ou « démocratisation ») des savoirs en ligne. Autrement dit, et bien que ce ne soit pas le premier usage qui en soit fait, l'internet regorge de ressources éducatives disponibles « librement » — moyennant, il est vrai, quelques dépenses de service et de frais technologiques — qui ouvrent la voie à une toute nouvelle écologie des savoirs. Il ne suffit que de penser à l'avènement des encyclopédies en ligne, parmi lesquelles la plus illustre représentante est sans nul doute Wikipedia, dont la réputation n'est plus à faire (au point — et c'est Wikipedia qui nous l'apprend — que la prestigieuse Encyclopædia Britannica a dû cesser en 2012 sa production papier après plus de 244 années d'activité). Mais le fantasme de la bibliothèque universelle promise — à tout le moins permise — par le numérique (et bientôt en ligne avec le projet pharaonique de Google Books — déjà plus de 11 millions d'ouvrages numérisés) ne s'arrête pas là. Nombre de revues et articles scientifiques sont désormais en accès libre, de même que les sites d'hébergement vidéos (Youtube, Vimeo, Dailymotion) donnent accès à une pléthore de contenus audiovisuels à valeur éducative (*edutainment*), sans oublier bien sûr les essentielles méta-bases de données qui permettent de dénicher les ressources et informations que nous recherchons et dont l'outil actuellement de loin le plus performant est sans conteste le moteur de recherche de Google. Enfin, les ressources éducatives libres (REL)<sup>1</sup> gagnent sans cesse en reconnaissance dans le monde de l'éducation, représentant une innovation didactique dont le potentiel de disruption ne passera assurément pas inaperçu au cours des prochaines années, l'initiative la plus célèbre à cet égard demeurant celle du MIT avec l'Open Course Ware (OCW) qui, en 2002, a fait figure de pionnière et dont les MOOC constituent aujourd'hui l'épiphénomène le plus abouti (et médiatisé).

Devant l'ampleur de la quantité des ressources éducatives accessibles en ligne (et pour beaucoup gratuites), plusieurs voix s'élèvent dans les milieux académiques prédisant la « fin des

---

<sup>1</sup> L'UNESCO définit ainsi les ressources éducatives libres (REL) : « les REL sont des matériels d'enseignement, d'apprentissage et de recherche utilisant n'importe quel média, relevant du domaine public et diffusés dans le cadre d'une licence ouverte permettant l'accès aux dites ressources ainsi que leur utilisation, leur adaptation, leur réutilisation et leur rediffusion par d'autres sans restrictions ou avec un minimum de restrictions (Atkins, Brown & Hammond, 2007). L'utilisation de normes techniques ouvertes améliore les possibilités d'accès et de réutilisation. Les REL peuvent comprendre des cours/programmes complets, cours de formation, modules, guides de l'étudiant, notes pédagogiques, manuels, articles de recherche, vidéos, outils et instruments d'évaluation, matériels interactifs tels que simulations, jeux de rôle, bases de données, logiciels, applications (notamment applications mobiles) et tout autre matériel utile à des fins éducatives. Le terme « REL » n'est pas synonyme d'apprentissage en ligne, électronique ou mobile. De nombreuses REL, tout en pouvant être partagées en format numérique, sont également imprimables. » in UNESCO. (2015). Lignes directrices pour les ressources éducatives libres (REL) dans l'enseignement supérieur. France : UNESCO, p. iii.

universités »<sup>2</sup>. Il importe de prendre sérieusement en considération le fait que cette mort annoncée des universités, et dont les MOOC ne sont pas le moindre phénomène, n'est pas seulement le fruit des lubies de quelques catastrophistes éclairés, mais aussi la prédiction faite par des présidents d'universités<sup>3</sup>, ou encore le vœu prononcé par certains présidents d'entreprises<sup>4</sup>, ou bien, enfin, le constat que posent désormais certains employeurs<sup>5</sup> ou partisans de la piraterie éducative<sup>6</sup>. Il est d'intérêt à ce propos de rappeler les paroles du philosophe allemand Johann G. Fichte qui, dans son *Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin* (1807), nous instruit des conditions de l'enseignement universitaire de l'Europe médiévale où les livres étaient rares et difficiles d'accès, faisant ainsi de la propagation orale « le moyen le plus communément employé pour la construction, le maintien et l'enrichissement de l'édifice du savoir », et où « les universités devinrent le substitut des livres inexistantes ou rares.<sup>7</sup> » Or, aujourd'hui, maintenant que les livres sont partout rendus disponibles dans les réseaux des bibliothèques universitaires du monde entier et que les ressources documentaires foisonnent sur internet, quel besoin est-il de fréquenter les institutions scolaires pour se former sur le plan académique? Non seulement l'université *ne doit pas* agir « comme une enclave du savoir » ainsi que le faisait remarquer le recteur Breton dans une lettre adressée à la communauté universitaire (23 juin 2015), mais surtout, elle *ne peut plus* avoir la prétention d'une telle fonction. En effet, quiconque le veut vraiment peut aujourd'hui acquérir ou parfaire sa formation universitaire de manière autonome, avec les réserves bien sûr que l'on doit aux formations nécessitant des volets pratiques (p. ex. laboratoires, stages, terrains). C'est à cette réflexion que nous invite, non sans provocation, la citation de David Wiley placée en exergue de ce mémoire, où le « libre accès » aux savoirs que l'on expérimente au quotidien du bout de nos doigts sur internet devrait permettre à quiconque en éprouve le désir (ou la nécessité) de remplacer ses cours en présentiel

---

<sup>2</sup> Cf. HARDEN, N. (2012), « The End of the University as we Know it », *The American Interest*, Vol. 8, n°3. Repéré à : <http://www.the-american-interest.com/2012/12/11/the-end-of-the-university-as-we-know-it/>

<sup>3</sup> DEGLISE, F. (31 mai 2012), « Éducation : le président de l'Université Stanford prédit la mort des salles de classe », *Le Devoir*.

<http://www.ledevoir.com/opinion/blogues/les-mutations-tranquilles/351337/education-le-president-de-l-universite-stanford-predit-la-mort-des-salles-de-classe>

<sup>4</sup> HOFFMAN, R. (2013, 16 septembre). *Disrupting the diploma*. Récupéré à : <https://www.linkedin.com/pulse/20130916065028-1213-disrupting-the-diploma>

<sup>5</sup> FRIEDMAN, T. L., (2014), « How to Get a Good Job at Google », *New York Times*, 22 février 2014.

<sup>6</sup> Voir le projet du *No College Education*.

<sup>7</sup> FICHTE, Johann Gottlieb. « Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin, qui serait en liaison intime avec une Académie des Sciences » in FERRY, Luc. *Philosophies de l'Université – L'idéalisme allemand et la question de l'Université*, Payot, 1979, p. 167.

(qui exigent une présence *hic et nunc*) par la fréquentation des ressources éducatives ouvertes, i.e. disponibles librement sur internet (ou ailleurs). La proposition a de quoi choquer tant elle est inusitée, mais à dire vrai, elle est loin d'être aussi insensée qu'elle peut paraître à première vue. N'empêche, l'évocation de ce type de proposition soulève plus souvent qu'autrement l'ire et la consternation, notamment auprès du corps professoral qui se sent, non sans raison, lésé dans le confort de sa profession. Toutefois, si l'on fait abstraction pour un temps des conséquences que pourrait engager ce type d'ouverture institutionnelle pour le corps professoral, il est permis de penser que l'on y trouve plus d'avantages que d'inconvénients pour les étudiants. Nombre d'obstacles resteraient toutefois à être levés, notamment à s'assurer d'une cohérence entre les contenus et les acquis d'apprentissage (*learning outcomes*) exigés pour une qualification et où un système d'évaluation autonome du processus de formation viendrait en mesurer après coup le degré de maîtrise, en foi de quoi les crédits, et ultimement un certificat ou un diplôme, seraient octroyés. Certes, le projet peut sembler à prime abord saugrenu, mais ce n'est rien d'impossible, et surtout, qu'on ne se trompe pas, ce sont des idées qui essaient depuis longtemps parmi les cercles des innovateurs qui participent du mouvement de l'*open education* dont les REL et les MOOC — nouvelles frontières de la formation à distance — sont des exemples parmi d'autres. La considération de ce type d'ouverture institutionnelle implique de profonds changements dans la manière dont les universités remplissent depuis toujours leur mission d'enseignement, cela tant au niveau de la manière de dispenser la formation que dans celle de l'évaluation et de l'accréditation (ou diplomation). Cependant, il importe de comprendre que ce type de changements s'avère fort probablement inévitable, l'actuelle écologie des savoirs rendant intenable le *statu quo* qui déjà commence à être ébranlé dans ses fondements à travers les nombreuses initiatives qui, à travers le monde, sont en train de voir le jour. La liste des exemples serait longue, mais le mouvement possède des assises de plus en plus solides et puissantes (la Bill & Melinda Gates Foundation et la Hewlett Foundation étant, pour ne nommer qu'eux, des investisseurs de premier plan dans le domaine). Essentiellement anglo-saxon dans ses origines (Etats-Unis, Canada, Grande-Bretagne, Australie, Nouvelle-Zélande), le mouvement de l'*open education* (terme générique englobant le phénomène d'ouverture des institutions d'enseignement via les technologies numériques : *learning object*, *open content*, *open courseware*, *open educational resources*, *massive open online courses*, *open badges*, etc.) est en train de prendre racine un peu partout dans le monde, notamment en Europe où l'Institute for Prospective Technological Studies de la

Commission Européenne a catalogué en 2015 les différentes initiatives d'*open education* qui ont été mise en place sur le vieux continent. Nos voisins du Canada anglais prennent part aussi depuis longue date à ce mouvement d'*openness* en éducation universitaire, certaines universités y participant même activement, telle la Athabasca University en Alberta dont un des professeurs, Rory McGreal, est le titulaire de la Chaire UNESCO/COL sur les ressources éducatives libres (COL : Commonwealth of Learning, organisation présidée par Sir John Daniel, référence d'importance sur le dossier des *open universities*). McGreal et son collègue Wayne Makintosh (président de la OER Foundation) sont aussi à la base de l'*Open educational resources universitas* (OERu)<sup>8</sup>, projet pilote fondé en partenariat avec des universités australiennes et néo-zélandaises qui forme actuellement un consortium d'universités<sup>9</sup> — principalement anglo-saxonnes<sup>10</sup> — associées autour d'une même philosophie de l'*open education* et dont l'objectif communément partagé réside essentiellement dans l'abaissement des coûts de la formation universitaire et l'assouplissement des conditions d'accès aux formations accréditantes et diplomantes. Les responsables de l'OERu identifient cinq principaux facteurs qui rendent actuellement pertinent et souhaitable l'avènement de cette « innovation de rupture » (« There are five significant trends and factors, which allude to the potential for disruptive innovation in online learning provision [...] ») :

---

<sup>8</sup> « The Open Education Resource (OER) university initiative aims to develop a “parallel learning universe” (Taylor 2007) to augment and add value to existing post-secondary education provision by creating flexible pathways for learners using open learning materials hosted on the Internet to earn credible credentials from accredited higher education institutions. [...] The OER university initiative proposes the establishment of an innovation partnership among like-minded institutions in the formal education sector to extend their community service and outreach missions in supporting improved access to higher education especially for those learners who lack the means or access to follow traditional learning paths. Through the community service mission of participating institutions, the initiative will open pathways for OER learners to earn formal academic credit and pay reduced fees for assessment and credentialisation. » in Taylor, J. (2007). Open courseware futures: Creating a parallel universe. e-Journal of Instructional Science and Technology (e-JIST), 10(1). Récupéré à [http://www.ascilite.org.au/ajet/e-jist/docs/vol10\\_no1/papers/full\\_papers/taylorj.htm](http://www.ascilite.org.au/ajet/e-jist/docs/vol10_no1/papers/full_papers/taylorj.htm).

<sup>9</sup> « The OERu is not a single entity. It is a network of institutions. [...] Learners who study through the OERu will not receive an „OERu“ qualification. They will get a qualification from one of the participating institutions. The awards given (e.g. degree certificates) will be equivalent to, and will look identical to, the awards given to mainstream students. Future employers will not necessarily even know that the student studied via the OERu, unless a transcript is required as part of the job application process, in which case it will be clear that the degree-awarding institution accepted a certain number of credits from other institutions in the network. » in Witthaus, G. (2012). The OER University: from vision to reality. Proceedings of Cambridge 2012: Innovation and Impact-Openly Collaborating to Enhance Education. Repéré à <http://oer.kmi.open.ac.uk/wp-content/uploads/part1cap08.pdf>

<sup>10</sup> Trois universités sont à la base de l'OERu : Otago Polytechnic (Nouvelle-Zélande), Université Southern Queensland (Australie) et Athabasca University (Canada). En date d'aujourd'hui, on peut compter plus d'une quarantaine d'universités qui ont adhéré au projet de l'OERu (« anchor partners »).

1. De nombreuses demandes d'accès à l'éducation postsecondaire demeurent insatisfaites (réalité plus marquée dans les pays en voie de développement);
2. la quantité des ressources éducatives libres accessibles en ligne est en croissance continue (Youtube, iTunes U, TEDedu, etc.);
3. il y a un foisonnement (« burgeoning phenomenon ») d'institutions donnant gratuitement accès en ligne à des reproductions de leurs cours (OCW, MOOC, ULBPodcast, iTunesU, etc);
4. le potentiel d'abaissement des coûts de design, de développement et des fournitures de cours asynchrones est considérable (le coût marginal de reproduction étant proche de zéro);
5. la possibilité de reconfigurer les dispositifs d'évaluation et d'accréditation de l'apprentissage à l'aide d'OER est réelle et réaliste (cœur véritable de la « révolution » engagée par le projet OERu).

De ces facteurs et tendances, deux points méritent d'être étudiés un peu plus attentivement. Tout d'abord, le premier des cinq facteurs énoncés (« Unsatisfied global demand for post-secondary education ») souligne une vérité dont on saisit peut-être encore mal l'ampleur ici en Occident, celle que des dizaines de millions de personnes dans le monde viendront frapper (et frappent déjà) aux portes des établissements d'enseignement supérieur qui ne peuvent, faute d'espace et de financement, pourvoir à toutes les demandes. Sir John Daniel, dans son mémoire de maîtrise intitulé *The Mega-Universities and the Knowledge Media : implications of new technologies for large distance teaching universities* (1996, Université de Concordia) rapporte un fait troublant (et à méditer) depuis maintes fois cité dans les écrits sur l'*open education* : « More than one-third of the world's population is under 20. There are over 30 million people today qualified to enter a university who have no place to go. During the next decade, this 30 million will grow to 100 million. To meet this staggering demand, a major university needs to be created each week. » (Brown et Adler, 2008, p. 17). En 2007, on rapportait pour le seul cas de l'Inde que c'est plus de 2 400 universités supplémentaires qui devront être construites au cours des 25 prochaines années, soit approximativement un campus à toutes les deux semaines (Daniel, Kanwar et Uvalić-Trumbić, 2007)<sup>11</sup> ! Assurément, une telle demande ne

---

<sup>11</sup> « Daniel, Kanwar and Uvalić-Trumbić (2007) report that “India alone would need nearly 2400 additional universities in the next 25 years – or roughly two new universities per week”. This level of demand exceeds the capacity of the existing system to deliver and it is not economically viable to continue to build new universities. The

pourra être satisfaite de façon traditionnelle avec les universités de « briques et de mortier », de nouvelles formes d'apprentissage et de formation devant être adoptées, telle celle proposée par l'innovation organisationnelle du projet de l'OERu.

Autre aspect sur lequel il faut insister, c'est le cinquième et dernier point tout juste évoqué qui souligne la possibilité de reconnaître formellement des apprentissages extrascolaires acquis de manière autodidacte à travers l'usage des ressources éducatives libres : « The potential for reconfiguring existing protocols for assessment and accreditation of OER learning. » (Macintosh *et al.*, 2011, p. 7) Pour ce faire, le projet OERu cherche à établir un réseau de partenaires universitaires qui consentent à ouvrir des voies parallèles d'apprentissage (*parallel learning universes*) et des systèmes d'évaluation autonomes qui puissent mener à des reconnaissances académiques formelles (accréditantes et diplomantes) à coût réduit, projet qui toutefois devra aussi garantir l'accès à des cours (voire des programmes entiers) basé entièrement sur des ressources éducatives libres dont l'assurance-qualité reste à être validée. À cette fin, l'OERu propose de « désagréger » le service d'enseignement du service d'évaluation, proposition qui n'a rien de nouveau à en croire les auteurs du document fondateur de l'OERu qui évoquent l'exemple de l'« External Degree Programm » de l'Université de Londres :

While the disaggregation of teaching services from credentialing services may not be common practice at most universities, this has been done successfully in the past. One hundred and fifty years ago, London University commenced with its external degree programme “on the radical principle that it didn't care how you acquired the knowledge provided you could pass the exam” (Daniel 2011a). So for example, London University proctored its first international examinations at a distance in 1865. The London University external degree programme has produced five Nobel laureates (Daniel 2011a). (Macintosh *et al.*, 2011, p. 9)

Cette séparation en deux temps de la formation et de l'évaluation préconisée par le projet de l'OERu nécessite l'instauration d'un dispositif d'évaluation qui mesure de manière autonome et détaché de l'espace-temps de la formation les apprentissages accomplis à travers les REL ainsi que l'a recommandé la *Déclaration de Paris sur les REL* adoptée lors du Congrès mondial sur les ressources éducatives libres de l'UNESCO (Paris, 20-22 juin 2012). Dans sa cinquième recommandation (« Soutenir le renforcement des capacités pour élaborer durablement des matériels éducatifs de qualité. »), la déclaration souhaite en effet « encourager la mise en place de mécanismes d'évaluation

---

magnitude of unsatisfied demand for post-secondary provision provides a solid economic imperative for the OERuniversity concept. » in Macintosh, W., McGreal, R., et Taylor, J. (2011, p. 7).

et de certification des acquis d'apprentissage obtenus à travers les REL. » C'est dans cet esprit que le dispositif de reconnaissance des acquis a été privilégié par les acteurs de l'OERu.

À ce sujet, quiconque s'est intéressé à l'état des pratiques et des politiques de reconnaissance des acquis dans les universités au Québec sait qu'il y a loin de la coupe aux lèvres. Pourtant, les universités ont tout à gagner du développement d'un tel mécanisme, à commencer par la nécessaire clarification qu'il engage des intitulés, descriptifs et objectifs de cours, lesquels pour l'heure sont rarement indicatifs du contenu exact qu'on peut espérer y retrouver (sans parler des variations de contenus que connaît un même intitulé de cours dépendamment des professeurs). Qui plus est, quand on y pense bien, la reconnaissance des acquis est un service de justice qui repose sur un principe des plus triviaux, mais qui parfois semble défier la logique de nos administrations universitaires : ce principe, c'est celui qu'on n'a pas à réapprendre ce que l'on sait déjà (principe qui, lorsque bafoué, est d'autant plus frustrant qu'il faut payer pour apprendre ce que l'on a déjà appris). Quel étudiant ou étudiante n'a pas à son compte sa petite histoire d'un cours suivi dans une autre université qu'on n'a pas voulu lui créditer dans une autre université ? Ces anecdotes sont légions, et elles sont d'autant plus inacceptables que la raison que l'on fini par nous invoquer pour expliquer le bien-fondé de ces décisions c'est qu'« un diplôme ça se paye » (déjà entendu). Par respect pour l'intelligence des étudiantes et des étudiants, l'université ne devrait pas les obliger à réapprendre ce qui a déjà été appris, évalué et crédité ailleurs. Le problème réside en qu'on ne sait pas ce que les universités créditent et, ultimement, diploment. Qui pourrait dire en effet quelles qualifications, compétences et connaissances ressortent du cours X, Y ou Z ? On a beau scruter de fond en comble les relevés de notes, rien n'y fait : on n'en sait rien, nada ! En somme, implanter un mécanisme de reconnaissance des acquis revient à ouvrir la boîte noire des évaluations et à questionner ce que les professeurs évaluent, la manière dont ils le font et selon quels critères ils mesurent et valident leur jugement d'évaluateur. Car on exige habituellement de la reconnaissance des acquis qu'elle emploie une méthode d'évaluation rigoureuse, mais qui se soucie des méthodes d'évaluation de nos professeurs ? Qu'on y prenne garde cependant, la boîte noire de l'évaluation se révélera peut-être à être la boîte de Pandore qui contient tous les maux de l'université ! N'empêche, c'est à cette tâche qu'engagera dans un avenir proche les différentes pressions qui se feront jour en faveur de l'ouverture de nos institutions d'enseignement supérieur, pressions qui, en allant croissantes, exigeront non seulement la reconnaissance des apprentissages acquis dans un autre établissement universitaire (demande que la mobilité étudiante internationale ne fera qu'accroître), mais aussi la

reconnaissance des apprentissages extrascolaires acquis en autodidacte à travers les diverses ressources éducatives disponibles en ligne.

## Que penser ?

Au final, que devrait retenir le rectorat de l'Université de Montréal des considérations ci-haut énoncées ? Peut-on affirmer à la lumière de ce qui vient d'être présenté que le projet de transformation institutionnelle est à la hauteur des ambitions du recteur Breton, celui-là même qui, le 11 décembre 2015, déclarait : « Notre ambition pour les prochaines décennies, c'est d'être la meilleure université francophone au monde et d'améliorer sensiblement notre positionnement international. » ? Il est en effet légitime de se demander si une université qui a des ambitions aussi élevées peut se permettre d'ignorer et de négliger le dossier du numérique en enseignement supérieur comme elle semble le faire actuellement. En somme, l'objectif de ce mémoire aura été rempli dans la mesure où il aura permis aux responsables de l'université d'orienter leur réflexion sur la question de l'environnement numérique de manière beaucoup plus sérieuse qu'ils semblaient ne le faire jusqu'à présent. Enfin, qu'il soit permis de rêver, on trouvera ci-dessous une liste des pistes d'action que l'université pourrait initier en vue de s'adapter au mouvement d'*open education* qui gagne peu à peu les pratiques numériques des universités du monde entier, perspectives, il est vrai, pleines d'ambitions :

- **définir les acquis d'apprentissage** (*learning outcomes*) que l'on doit maîtriser suite à un cours;
- **développer un mécanisme de reconnaissance des acquis** qui sache prendre en compte autant les apprentissages accomplis formellement dans un autre établissement universitaire que ceux plus informels acquis de manière autodidacte (à travers l'élaboration d'un organisme indépendant de l'universités et spécialisé en évaluation ?) ;
- **encourager la culture de l'*open education*** à travers la production de ressources éducatives libres et toutes autres initiatives d'accès aux savoirs (*open data, open science, open access*, etc.);



- **ouvrir les curricula académiques** de manière à permettre une plus grande flexibilité dans l'agencement des formations interdisciplinaires (possibilité de grappiller les différents cours des différents programmes et se constituer une formation « sur mesure »);
- **débloquer la structure des formations** pour permettre d'apprendre selon la dynamique des *block courses* (un « bloc » de cours à la fois, sous forme intensive).