

# Le contrôle de qualité : un outil indispensable pour asseoir la légitimité de la formation à distance?

Christian **Depover**  
Université de Mons

Vassilis **Komis**  
Université de Patras

Thierry **Karsenti**   
Professeur titulaire,  
Université de Montréal

Quality control: An indispensable tool for  
determining the legitimacy of distance learning?

doi:10.18162/fp.2012.179

## **R**ésumé

À un moment où la formation à distance fait l'objet de toutes les attentions des milieux universitaires, il nous a paru opportun de mettre en avant le problème de la qualité et de son contrôle dans des dispositifs pédagogiques qui ambitionnent souvent de toucher des centaines, voire des milliers d'étudiants. Comme nous tenterons de le montrer dans cette contribution, les approches susceptibles d'être mobilisées à ce propos sont diverses et variées en fonction de l'idée qu'on se fait de ce qu'est la qualité, mais aussi en fonction des outils qu'on a choisi de mobiliser pour apprécier cette qualité. Nous terminerons en insistant sur l'importance de la démarche qualité qui doit guider le concepteur d'un dispositif de formation à distance tout au long de son itinéraire de conception.

### Mots-clés

formation à distance,  
qualité, évaluation

### Abstract

As more universities are turning their attention to distance learning, it is time to think about the quality and quality control of teaching modes that could reach hundreds, or even thousands, of students. We discuss the diverse approaches, which vary depending not only on what is meant by quality, but also on the tools used to appraise that quality. We conclude by advocating the use of a high-quality approach to guide the entire design process for distance learning programs.

## Introduction

À l'heure où la formation à distance prend une place de plus en plus grande dans le paysage éducatif mondial, les prises de position, parfois contradictoires, par rapport à son efficacité ne manquent pas. Que ce soit à travers les résultats de méta-analyses très ambitieuses ou sous la forme de communiqués publiés dans la presse, il est difficile de se faire une opinion objective sans entrer dans la polémique. Rien de très surprenant à cela d'ailleurs lorsqu'on sait que le processus d'innovation est généralement décrit à travers des phases successives d'agitation puis de stabilisation progressive, sauf que la formation à distance est loin de constituer une nouveauté dans le champ pédagogique puisqu'elle remonte à plus d'un siècle et demi (Depover, De Lièvre, Jaillet, Peraya et Quintin, 2011). Au cours de cette vie déjà longue, on aurait pu espérer que la formation à distance se soit construite une légitimité qui la mette à l'abri des polémiques. Il faut bien se résigner aujourd'hui à admettre que ce n'est pas le cas. Au contraire, au vu de l'agitation qu'on peut observer aujourd'hui autour des nombreux projets qui émergent de tous les horizons de la formation, on doit se rendre à l'évidence que la phase de stabilisation, qui pourrait rassurer les opérateurs, est encore loin d'être atteinte. Au final, c'est peut-être aussi une bonne chose, car cela assure au secteur un dynamisme qui permet à la recherche de progresser et aux compagnies privées investies dans le secteur de prospérer.

Au milieu de ce climat caractérisé par une effervescence que nous nous plaignons à voir comme positive, il est néanmoins indispensable de mettre en place les mesures qui contribueront à asseoir la légitimité du secteur. D'autant plus que, comme le souligne Casey (2008), les cours universitaires délivrés à distance sont exposés à plus de suspicion que tous les autres modes de formation. Dans le même ordre d'idées, l'Agence suédoise pour l'enseignement supérieur (Swedish National

Agency for Higher education, 2008) affirme que le manque de qualité constitue un facteur inhibant majeur pour le développement de la formation à distance. Le contrôle de qualité et l'évaluation systématique des formations constituent dès lors un passage obligé sur le chemin qui permettrait de progresser vers une reconnaissance pleine et entière de la formation à distance.

La mise en place d'un contrôle de qualité efficace peut s'envisager selon plusieurs approches, dont certaines sont déjà largement diffusées au niveau international. C'est le cas notamment de l'approche par certification ou accréditation qui est très populaire en Amérique du Nord. L'approche centrée sur la qualité du matériel pédagogique proposé aux apprenants est surtout valorisée dans les dispositifs basés sur une approche industrielle qui ont choisi de déployer une ingénierie pédagogique orientée vers la production de documents de haute qualité. À côté de ces deux approches déjà largement implantées, on peut en ajouter d'autres qui sont en train de faire leur chemin notamment auprès de certains organismes internationaux. Il s'agit essentiellement d'approches articulées autour des concepts d'indicateurs ou de normes. Même si ces approches sont souvent indistinctement utilisées pour la formation présentielle et pour la formation à distance, nous pensons avec Jung et Latchem (2011) qu'il est généralement préférable, comme nous tenterons de le montrer dans ce texte, qu'elles soient adaptées pour prendre en compte les spécificités de la formation à distance. Cette exigence portant sur la spécificité des approches et des outils mis en œuvre ne signifie pas pour autant que, dans les établissements qui proposent à la fois des cours en présence et à distance, l'approche qualité doit être gérée séparément. Au contraire, nous pensons que les deux modalités de formation doivent être prises en charge par un système de contrôle de qualité global intégrant les spécificités de chacune de ces modalités.

## **Approche par la certification/accréditation**

Comme nous le soulignons dans l'introduction qui précède, l'approche par certification est très largement implantée en Amérique du Nord où un réseau efficace d'organismes de certification existe depuis longtemps et où l'extension des procédures en vigueur aux formations à distance s'est réalisée assez naturellement.

Au niveau européen, la situation est assez différente puisque l'approche par accréditation n'a été déployée que depuis une petite dizaine d'années sous la responsabilité de l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Plus précisément, en ce qui concerne la formation à distance, c'est l'European Foundation for Quality in e-Learning (EFQUEL) qui se charge d'adapter les procédures et de mettre en place les audits réalisés à la demande.

Dans ce contexte, EFQUEL propose une approche de la certification qui comporte sept étapes et qui, à la fin du processus, aboutit à délivrer à l'institution candidate une certification valable pour trois ans. Dans le cadre d'une démarche d'assurance qualité assez classique, l'approche fait notamment intervenir une étape d'auto-évaluation, d'évaluation par les pairs et un mécanisme de feed-back visant l'amélioration permanente de la qualité. Pour désigner ce processus de contrôle par une agence externe à l'institution, on parlera d'assurance qualité externe par opposition à l'assurance qualité interne qui est prise en charge par l'institution elle-même.

L'approche proposée par EFQUEL a jusqu'à présent été essentiellement appliquée à des universités classiques intégrant des activités à distance et reste de ce fait fortement imprégnée par l'expérience acquise au niveau européen par l'ENQA en matière de mise en œuvre des procédures d'assurance qualité externe. Pour centrer davantage l'évaluation sur les spécificités de la formation à distance, certaines agences nationales comme l'Agence suédoise de l'enseignement supérieur ont proposé un modèle qualité propre à la formation à distance prenant notamment en compte le support en ligne, les processus de communication et de coopération mis en œuvre et la qualité pédagogique et technique des ressources (Ossiannilsson, 2012).

Sung, Chang et Yu (2011) ont mis en évidence que l'accréditation et la certification peuvent avoir un impact positif sur la qualité du matériel et sur la confiance accordée au dispositif par les utilisateurs.

## Approche par la qualité du matériel

En formation à distance, la qualité du matériel d'apprentissage mis à la disposition des apprenants est souvent considérée comme l'indicateur principal de la qualité de l'apprentissage (Mishra, 2006). Ceci est particulièrement vrai dans les dispositifs de type industriel où l'on s'adresse à un grand nombre d'apprenants et où les services de tutorat sont généralement réduits. Par contre, dans les dispositifs valorisant davantage l'encadrement, le contrôle de qualité s'intéresse aussi à d'autres aspects de l'apprentissage et en particulier aux aspects liés aux interactions entre apprenants et entre apprenants et tuteur.

Le mouvement des ressources éducatives ouvertes est illustratif de cette centration sur le matériel. Ainsi, l'étude sur la certification dans les dispositifs de formation ouverte réalisée sous la direction de Camilleri et Tanhäuser (2012) et publiée par la Fondation européenne pour la qualité en e-learning met clairement l'accent sur les ressources couvrant des unités de cours entières conçues pour l'autoapprentissage et n'impliquant pas nécessairement de tutorat.

Pour l'EFQUEL (2013), l'approche par la qualité du matériel est trop restrictive; d'autres critères doivent être ajoutés pour apprécier les infrastructures, le personnel, mais aussi les modes de fonctionnement en ce qui concerne l'innovation, la transparence, la sensibilité au contexte ou encore la capacité d'adaptation.

En matière d'évaluation du matériel d'apprentissage, en particulier lorsqu'il s'agit de matériel visant la réutilisation, il peut être utile de se référer à des standards permettant de garantir que le matériel pédagogique pourra être utilisé sur des plateformes différentes (interopérabilité) ou encore correctement répertorié dans un répertoire de ressources pédagogiques. C'est dans cet esprit que se sont développés différents standards comme SCORM (Sharable Content Object Reference Model) ou encore LOM (Learning Object Metadata). Il est également possible de faire appel à des standards plus évolués tels que SCORM Sequencing ou IMS-LD pour codifier les scénarios pédagogiques.

L'idée derrière la référence à des standards, plus ou moins perfectionnés, c'est d'associer au matériel d'apprentissage des métadonnées qui décrivent l'organisation du matériel ainsi que les éléments qui permettront de l'utiliser dans des contextes pédagogiques et techniques différents. Dès lors, si l'on considère l'échange du matériel pédagogique comme une priorité, il est légitime d'exiger que le matériel d'apprentissage soit décrit par référence à l'un ou l'autre de ces standards même si le fait d'être conforme à ces standards ne constitue en rien un gage de qualité pédagogique.

## Approche par les normes ou le *benchmarking*

L'organisation internationale de normalisation<sup>1</sup> a proposé sous la référence (ISO/IEC 19796-1) une norme adoptée en 2005 pour évaluer la qualité de la formation à distance. Il s'agit selon le responsable du comité d'harmoniser les connaissances sur la qualité de l'e-learning pour proposer des normes communes permettant de mettre en évidence les mérites des projets analysés à travers ces normes. Ces dernières concernent tous les aspects du processus d'e-learning : les contenus, le scénario, les outils de création, les services fournis, le contrôle et l'évaluation ainsi que le cycle de vie du projet en vue de son amélioration permanente. À cette norme qui traite de la qualité en général viennent s'ajouter des normes plus spécifiques qui concernent des aspects plus particuliers comme l'organisation d'évaluations ou d'examens en ligne (ISO/IEC 23988) adoptée en 2007, le travail collaboratif (ISO/IEC 19778) adoptée en 2008 et l'accessibilité (ISO/IEC 24751) adoptée en 2008.

Dans cette approche, la qualité est évaluée en termes de conformité à la norme qui est censée refléter un idéal à atteindre en vue d'une efficacité optimale du dispositif. Dans le *benchmarking*, le principe est assez semblable puisqu'il s'agit de comparer un cours, un programme ou une institution à des références qui sont considérées comme des pratiques exemplaires (*best practices*). Toute différence observée entre les pratiques observées et les pratiques de référence constitue le point de départ d'un processus d'amélioration de la qualité.

Toutefois, il nous paraît important de préciser que pour un domaine en pleine mouvance comme la formation à distance, ce serait une erreur de figer l'évaluation par une liste rigide de critères (*benchmark*), mais qu'il convient plutôt de se placer dans une perspective d'ouverture et d'innovation nous conduisant à réinventer les standards en permanence même si c'est parfois difficilement compatible avec l'application stricte des principes de la normalisation. À ce propos, il faut savoir que les procédures de normalisation sont longues et complexes, car elles font appel à des experts issus de nombreux pays qui doivent s'accorder sur une conception commune dans des domaines où parfois les habitudes et les représentations peuvent être très variables en fonction des cultures ou des habitudes de travail. À ce propos, Kaunuka et Anderson (2007) soulignent que les règles d'éthique et les traditions socioculturelles locales peuvent influencer très fortement les conceptions en matière de qualité qui sont acceptées par une population donnée.

Même si elle ne s'appuie pas sur une norme explicite, l'évaluation d'un dispositif de formation à distance par référence à une grille d'évaluation procède de la même logique. Il s'agit d'apprécier les qualités d'une formation à distance par référence à l'idée qu'on se fait d'une formation de qualité. Lors de la conception de la grille, c'est cette idée qui déterminera le choix des items et leur poids respectif dans celle-ci. Par exemple, si l'on estime que l'interface utilisateur constitue une composante importante de la qualité d'un dispositif, on donnera un poids important à cet aspect; si, par contre, on accorde plus d'importance à la pertinence du modèle pédagogique mis en œuvre, cela se traduira par un grand nombre d'items consacrés à cet aspect. Ainsi, l'association Epprobate (The international quality label for eLearning courseware) propose un label de qualité international relatif à l'e-learning pour l'obtention duquel le processus d'évaluation est mené sous l'égide d'un comité d'experts sur la base d'une grille d'évaluation proposée par l'association. Cette grille, qui porte sur quatre domaines (*course design, learning design, media design, content*), est relativement courte (11 items), mais la conformité par rapport à cette grille joue un rôle déterminant dans l'obtention du label.

1 Organisation internationale de normalisation ou en anglais International Organization for Standardization (ISO).

## Approche par les indicateurs

Parmi les indicateurs les plus souvent évoqués à propos de la formation à distance, on trouve des indicateurs de résultats tels que le taux de persistance ou le taux de certification qui nous indiquent, pour le premier, la proportion des étudiants qui suivent le cours jusqu'au bout et, pour le second, la proportion d'étudiants qui satisfont aux critères de réussite de la formation. Le taux de persistance est souvent considéré comme une variable critique en formation à distance sachant que beaucoup de dispositifs, en particulier ceux inspirés par une approche industrielle visant des grands effectifs, ont généralement beaucoup de difficultés à conserver leurs étudiants. À ce propos, Shelton et Saltsman (2004) soulignent que les éléments les plus souvent mis en évidence pour caractériser la qualité dans une formation à distance sont une combinaison entre le taux de rétention, les résultats académiques des étudiants et l'efficacité du support en ligne.

Alors que les dispositifs de formation à distance développés ces dix dernières années à partir de plateformes Web avaient, en misant largement sur le tutorat et la coopération avec les pairs, réussi à réduire très fortement les taux de déperdition (par exemple, le taux de persistance pour les Masters proposés par l'université Phoenix, qui est une des plus importantes universités en ligne, est de l'ordre de 60 %; pour la formation UTICEF – ACREDITÉ<sup>2</sup>, ce taux atteint les 80 %), l'arrivée récente des Massive Open Online Courses (MOOC) a modifié cette tendance générale en visant le grand nombre quitte à ne retrouver à la fin de la formation qu'une proportion très faible des étudiants inscrits. Ainsi, Daniel (2012) met en évidence un taux de réussite largement inférieur à 10 % dans les MOOC des grandes universités américaines. Plus particulièrement en ce qui concerne le cours « Circuits and electronics » proposé par le Massachusetts Institute of Technology (MIT) sur 155 000 inscriptions seulement 7157 ont suivi le cours jusqu'au bout, soit moins de 5 % des effectifs de départ.

La question se pose aujourd'hui, suite au retour en force des systèmes de masse, de savoir si le fait d'observer des taux de persistance ou de certification élevés doit continuer à être considéré comme un gage de qualité d'une formation à distance ou si, au contraire, un taux de déperdition élevé peut parfaitement coexister avec l'idée qu'on se fait d'une formation à distance de qualité. Ainsi, pour des domaines où les besoins de formation sont importants, même si l'on ne garde que 5 % des effectifs de départ, le nombre de personnes formées peut représenter un apport très significatif à la prise en charge de ces besoins. À titre d'exemple, les 7147 personnes formées par le MIT en électronique représentent près de 40 fois la participation annuelle à ce cours par les étudiants régulièrement inscrits au MIT.

À côté de ces indicateurs globaux, la prise en compte des traces (*learning analytics*) et leur traitement par des techniques statistiques plus ou moins sophistiquées fournissent également des informations intéressantes sur la qualité des processus d'apprentissage mis en œuvre. Et, à ce titre, l'exploitation de ces traces peut servir d'input pour apprécier la qualité de la formation proposée.

2 Le Master UTICEF –ACREDITÉ est une organisation conjointe des universités de Cergy-Pontoise, de Mons et de Genève qui bénéficie du soutien de l'Agence universitaire de la Francophonie.

Dans le même ordre d'idées, le Consortium SLOAN (Moore, 2005) très actif en matière de formation à distance aux États-Unis, propose de s'intéresser à cinq indicateurs : l'efficacité pédagogique, la satisfaction des étudiants, la satisfaction des membres du corps académique, le rapport coût-efficacité, la facilité d'accès au matériel d'apprentissage et aux services. Parmi les indicateurs proposés par SLOAN, bon nombre relèvent de l'opinion des acteurs qui est généralement recueillie à travers des questionnaires ou des interviews.

À l'issue d'une étude portant sur treize articles relatifs à l'évaluation de la qualité en formation à distance, Shelton (2011) souligne la forte convergence des indicateurs qui sont généralement pris en compte. En particulier, les aspects liés au support institutionnel, aux processus d'enseignement-apprentissage, au support aux étudiants, à l'efficacité des technologies mises en œuvre, au coût-efficacité et à la satisfaction des étudiants sont les plus souvent considérés.

## **Sur quelle approche s'appuyer en priorité pour asseoir le contrôle de qualité?**

Comme nous l'avons vu à l'occasion des différentes approches présentées précédemment, le contrôle de qualité peut emprunter des chemins très variés en fonction notamment de la conception qu'on se fait de ce qu'est la qualité dans un dispositif de formation à distance, mais aussi des outils auxquels on a choisi de faire appel pour apprécier cette qualité.

Ainsi, on peut définir la qualité d'un dispositif par référence à d'autres dispositifs qui existent et qui sont jugés performants. Dans ce cas, on s'appuiera tantôt sur des indicateurs globaux (taux de rétention, par exemple) ou sur des composantes plus spécifiques du dispositif comme c'est le cas dans le *benchmarking*. Pour autant qu'on accepte l'idée que ces éléments de comparaison sont valides dans le contexte de formation considéré, on dispose de cette manière d'informations intéressantes sur la qualité relative d'un dispositif. De plus, ces données de comparaison, pour autant qu'elles soient suffisamment détaillées, peuvent également constituer le point de départ d'un processus d'amélioration permettant de se rapprocher des objectifs de qualité que l'on s'est fixés.

Il est également possible d'apprécier la qualité d'un dispositif par référence à des normes définies par des organismes officiels. Ces normes, à l'instar des normes ISO, s'intéressent surtout aux structures à mettre en place et aux procédures à respecter pour obtenir un niveau de résultats conforme à ce qui a été défini au départ. Il faut néanmoins être conscient que le suivi de la qualité par rapport à une norme explicite implique généralement l'adhésion à une série de principes qui peuvent fortement contraindre le concepteur dans ses choix et dans ses habitudes de travail. Le respect d'une norme présente néanmoins des avantages appréciables pour les utilisateurs puisqu'elle garantit la conformité du processus concerné par rapport aux standards définis par la norme et optimalise les chances d'obtenir un résultat conforme aux attentes. De cette manière, l'utilisateur dispose d'une information claire et précise sur le niveau de qualité auquel il peut légitimement s'attendre.

L'approche par la certification inscrit *de facto* le dispositif évalué dans une démarche d'amélioration. En effet, les approches modernes de l'audit comportent toujours une phase de réappropriation des analyses par les acteurs en vue de l'amélioration permanente du dispositif. Un autre point fort de l'approche par audit externe réside aussi dans le fait qu'elle est, au moins en partie, menée par une équipe externe qui apporte généralement un regard neuf par rapport au dispositif et son fonctionnement. Ce contrôle

externe peut aussi être vécu comme intrusif notamment lorsqu'il conduit à imposer des modes de fonctionnement contraires aux habitudes ou à remettre en question des choix jugés fondamentaux par les acteurs du dispositif. Selon l'organisme certificateur concerné, le processus sera conduit en fonction de normes locales, plus ou moins explicites, ou en fonction de normes internationales de type ISO.

Même si l'on s'accorde facilement par rapport au fait qu'une approche qui s'intéresserait uniquement à la qualité du matériel d'apprentissage serait beaucoup trop restrictive, il arrive souvent que, par facilité, cela reste le critère pris en compte en priorité pour évaluer un dispositif dont le matériel mis à disposition des apprenants ne constitue pourtant qu'une des facettes.

Au vu de la diversité des approches qui peuvent être envisagées et de ce qu'impliquent ces différentes approches en termes d'engagement des acteurs concernés, on se rend facilement compte que la mise en place d'un processus de contrôle de qualité au sein d'un dispositif de formation à distance n'est pas chose facile. Pourtant, c'est à notre sens le passage obligé pour asseoir à terme la légitimité de la formation à distance. Le jour où les concepteurs d'un dispositif, au moment même où ils définiront leurs choix stratégiques en ce qui concerne des aspects comme le modèle pédagogique, la plateforme de diffusion, la présentation du matériel d'apprentissage, poseront les premiers jalons d'un contrôle de qualité efficace, il y a gros à parier que la formation à distance aura commencé à gagner ses lettres de noblesse.

En effet, la préoccupation pour la qualité ne doit pas être vue comme une couche supplémentaire qui s'ajoute à un projet de formation à distance, mais cela doit être un état d'esprit intégré à tous les stades de développement du projet. En particulier, les méthodologies de développement incrémental (Depover et Marchand, 2002) s'inscrivent parfaitement dans cette démarche qualité, car elles impliquent une confrontation avec l'utilisateur final dès les premiers stades du projet. Dans le processus de contrôle de qualité, l'avis des bénéficiaires joue un rôle essentiel. Il est donc important d'être à leur écoute, mais aussi de créer les contextes favorables qui permettront l'émergence de leurs avis et opinions. À ce propos, on peut craindre qu'avec le développement des dispositifs de masse qui voient le jour ces derniers temps, l'écoute des utilisateurs soit définitivement reléguée au dernier rang des préoccupations des responsables de dispositif de formation à distance.

## Références

- Camilleri, A. et Tanhäuser, A.-C. (dir.). (2012). *Open learning recognition*. Bruxelles, Belgique : European Foundation for Quality in e-Learning. Récupéré de <http://cdn.efquel.org/wp-content/uploads/2012/12/Open-Learning-Recognition.pdf?a6409c>
- Casey, D. M. (2008). A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2), 45-51.
- Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*. Récupéré de <http://www-jime.open.ac.uk/jime/issue/view/Perspective-MOOCs>
- Depover, C., De Lièvre, B., Jaillet, A., Peraya, D. et Quintin, J. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles, Belgique : De Boeck – Université.
- Depover, C. et Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck – Université.
- European Foundation for Quality in e-Learning. (2013). *Assuring quality and innovation in learning in Europe and beyond*. Récupéré de <http://efquel.org>
- Jung, I. et Latchem, C. (dir.). (2011). *Quality assurance and accreditation in distance education and e-Learning: Models, policies and research*. New York, NY : Routledge.
- Kaunuka, H. et Anderson, T. (2007). Ethical issues in qualitative e-learning research. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 20-39. Récupéré de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/537/2491>
- Mishra, S. (2006). *Quality assurance in higher education: An introduction*. Bangalore, Inde : National Assessment and Accreditation Council (NACC), Commonwealth of Learning. Récupéré de [http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/PUB\\_QAHE\\_Intro.pdf](http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/PUB_QAHE_Intro.pdf)
- Moore, J. C. (2005). *The Sloan Consortium quality framework and the five pillars*. Newburyport, MA: The Sloan Consortium. Récupéré de <http://sloanconsortium.org/publications/books/qualityframework.pdf>
- Ossiannilsson, E. (2012). *Benchmarking e-learning in higher education*. Tampere, Finlande : University of Oulu. Récupéré de <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-0041-5>
- Shelton, K. (2011). A review of paradigms for evaluating the quality of online education programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, IV(I). Récupéré de <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring141/shelton141.html>
- Shelton, K. et Saltsman, G. (2004). The dotcom bust: A postmortem lesson for online education. *Distance Learning*, 1(1), 19-24.
- Sung, Y. T., Chang, K. E. et Yu, W. C. (2011). Evaluating the reliability and impact of a quality assurance system for e-learning courseware. *Computers & Education*, 57(2), 1615-1627. doi:10.1016/j.compedu.2011.01.020
- Swedish National Agency for Higher education. (2008). *E-learning quality : Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education* (Report 2008:11 R). Stockholm, Suède : SNAHE. Récupéré de <http://www.eadtu.nl/e-xcellencelabel/files/0811R.pdf>

## Pour citer cet article

- Depover, C., Komis, V. et Karsenti, T. (2012). Le contrôle de qualité : un outil indispensable pour asseoir la légitimité de la formation à distance? *Formation et profession*, 20(2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.179>