

Avis sur la formation à distance

par l'Association des Étudiantes et des Étudiants de Laval inscrits aux Études Supérieures (AELIÉS)

Rédaction de la partie II:

Gabrielle Degrasse, *Maitrise en étude littéraire*

Supervision de la partie II:

Cylia Dahmani, *coordination aux affaires internes*

Lynda Marie Clémence Agbo, *v.-p. aux études et à la recherche*

Rédaction et supervision de la partie I :

Etienne Chabot

Stéphanie Desrochers

Christian Djoko

Révision:

Le comité exécutif de l'AELIÉS et le conseil d'administration

Version mis à jour en 2022

Table des matières

Liste des abréviations utilisées	4
Introduction	6
Partie 1 – La formation à distance facultative	8
Définition, pratiques et modes d’enseignement-apprentissage rattachés à la FAD	8
<i>Formation à distance</i>	8
<i>Le mode asynchrone</i>	11
<i>Le mode synchrone</i>	11
<i>La formation hybride</i>	12
<i>La bimodalité</i>	12
Quelques enjeux liés à la formation à distance	13
<i>Accessibilité et flexibilité</i>	13
<i>Coûts</i>	13
<i>Financement gouvernemental</i>	14
<i>Coûts institutionnels</i>	15
<i>Coûts assumés par l’étudiante ou l’étudiant</i>	16
<i>La propriété intellectuelle et le développement de contenu</i>	17
<i>Rôle d’auxiliaire d’enseignement</i>	18
<i>Transformation du rôle de l’enseignante ou de l’enseignant</i>	20
Un développement qui dépend de l’évolution des supports	21
<i>Le modèle télévisé</i>	22
<i>Le modèle de cours par correspondance</i>	22
<i>Le modèle électronique et ses dérivés</i>	23
<i>Le développement de plateformes numériques</i>	24
<i>Prédominance du modèle électronique et de ses dérivés</i>	25
Évolution de la perspective institutionnelle sur la formation à distance	26
Processus de création des programmes et d’un cours à distance	28
<i>La formation à distance</i>	28
<i>Création des programmes</i>	29
<i>Évaluation des programmes conduisant à un grade (baccalauréat, maîtrise, doctorat)</i> ..	30
Partie 2 — Formation à distance obligatoire	35
Les composantes de la formation à distance en période d’urgence sanitaire	37
<i>L’enseignement</i>	37
<i>Le financement des universités</i>	43
<i>Les examens</i>	45
<i>La notation</i>	49
<i>Les types de cours</i>	49
Impact de la COVID-19 sur les étudiants des cycles supérieurs de l’Université Laval	51
<i>Impact sur la santé psychologique des étudiants</i>	51
<i>Impact sur les finances des étudiants</i>	53

<i>Impact sur la qualité de l'apprentissage</i>	55
<i>Impact sur les étudiants à besoins particuliers</i>	59
Conclusion	63
Listes des recommandations	66
Bibliographie	68

Liste des abréviations utilisées

AFE : Aide financière aux études

APTI : Application pédagogique des technologies de l'information

BSE : Bureau de soutien à l'enseignement

BCI : Bureau de la coopération interuniversitaire

CADEUL : Confédération des Associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval

CEP : Commission d'évaluation des projets de programmes

CNCS : Conseil national des cycles supérieurs

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CUA : Conception universelle de l'apprentissage

CVS : Classe virtuelle synchrone

DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées

DTI : Direction des technologies de l'information

EEETP : effectif étudiant en équivalence au temps plein

UÉC : unité d'éducation continue

UEQ : Union étudiante du Québec

FAD : Formation à distance

FEUQ : Fédération étudiante universitaire du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

MES : Ministère de l'Enseignement supérieur

MESRST : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie

PCU : Prestation canadienne d'urgence

PCUE : Prestation canadienne d'urgence pour les étudiants

REFAD : Réseau d'enseignement francophone à distance

SA²RE : Syndicat des auxiliaires administratifs, de recherche et d'enseignement

SCCCUL : Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval

TÉLUQ : Télé-université du Québec

TIC : Technologies de l'information et de la communication VREAÉ : Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes

Liste des tableaux

Tableau 1- Proportion d'étudiants ayant obtenu des revenus d'emplois universitaires en 2006, selon l'avancement dans leur programme d'études..... 18

Introduction

La formation à distance existe depuis 30 ans au sein de l'Université Laval, mais elle a connu un développement accéléré au cours des vingt dernières années, notamment en raison de l'évolution des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de l'amélioration des possibilités offertes par le Web. Cette accélération a atteint son apogée durant la pandémie de la COVID-19 qui a provoqué un passage massif du présentiel au distanciel. Si l'appellation « formation à distance » regroupe un ensemble divers de modèles d'enseignement, c'est aujourd'hui le modèle impliquant la médiatisation d'Internet et des moyens technologiques qui s'impose avec le plus d'insistance. Cette transformation rapide de la formation à distance, d'une part, et l'importance que son développement prend au niveau institutionnel, d'autre part, font émerger la nécessité d'une réflexion plus approfondie sur la question. Cette réflexion se révèle d'autant plus essentielle que l'Université Laval détient désormais l'offre de cours à distance la plus développée parmi les établissements universitaires québécois, se situant en cela, en termes quantitatifs, au-devant de la TÉLUQ.

Cet avis de l'ÆLIÉS a pour but de dresser un état des lieux de la formation à distance offerte aux 2^e et 3^e cycles à l'Université Laval. Il n'est pas orienté autour d'une question de recherche spécifique et tend plutôt à faire le point sur l'offre de formation à distance actuelle et à émettre certains constats. La première partie de l'avis porte sur la formation à distance facultative, tel qu'on la connaissait avant la pandémie du COVID-19. Elle vise à fournir une définition précise de ce que recouvre le terme de formation à distance et à clarifier la terminologie ayant émergé conjointement avec ce mode d'enseignement. Elle cherche également à mettre en évidence les enjeux de la formation à distance telle qu'elle se développe à l'Université Laval et à esquisser un historique du développement de la formation à distance afin de mieux éclairer le portrait de l'offre actuelle. La deuxième partie de cet avis porte sur la formation à distance obligatoire que les étudiantes et les étudiants ont dû expérimenter à cause de la pandémie du COVID-19. La recherche préalable à cette partie repose sur une revue de la littérature portant sur les enjeux liés à la formation à distance aux cycles supérieurs. Le suivi de rapports officiels d'autres associations étudiantes et de certains documents ministériels a également permis de recueillir l'information nécessaire à la compréhension des enjeux liés à la formation à distance en temps

de pandémie. En premier lieu, nous aborderons les différentes composantes de la FAD obligatoire et, en deuxième lieu, nous analyserons ses impacts sur la santé psychologique et les finances des étudiantes et des étudiants, et la qualité de l'enseignement qu'ils ont reçu. Nous porterons une attention particulière aux impacts de la pandémie sur les étudiantes et les étudiants à besoins particuliers. Nous verrons que certains enjeux touchent tous les universitaires, y compris ceux des cycles supérieurs, tandis que d'autres enjeux sont spécifiques à cette dernière clientèle. Les réflexions avancées en cours de route permettront, au terme de cet avis, d'émettre un certain nombre de recommandations visant à baliser le développement de la formation à distance aux 2^e et 3^e cycles de l'Université Laval.

Partie 1 – La formation à distance facultative

En plus d’être une notion vaste et complexe, la formation à distance (FAD), comme le soutient Claude Potvin, « est une espèce menacée non pas d’extinction, mais de dispersion. Sous son appellation populaire et plus moderne de « formation en ligne », elle est exposée aux quatre vents, s’éparpille et prend racine, mais ses branches ne sont pas toujours bien taillées ». ¹ Dans l’optique de baliser convenablement cet objet d’étude, le chapitre qui suit fournit une définition de l’expression FAD. Il paraît nécessaire de circonscrire l’étendue de ce qu’elle recouvre et de définir autant que possible le contenu des expressions les plus usuelles auxquelles elle renvoie. Cet exercice permet de mettre en évidence les ambiguïtés quant à la signification du vocable « formation à distance ».

Définition, pratiques et modes d’enseignement-apprentissage rattachés à la FAD

Formation à distance

La réalité « formation à distance » a connu, en fonction des époques et des contextes culturels, des appellations aussi diverses qu’imprécises. Ainsi, pour désigner la FAD, on emploiera des expressions comme « enseignement à distance », « formation hybride », « formation multimédia », « formation sur mesure », « formation ouverte et à distance », « formation bimodale », « cours par correspondance », « e-learning », « apprentissage virtuel », « téléformation », etc.

En France, par exemple, la FAD a été longtemps désignée par l’appellation « enseignement à distance ». Cette expression quelque peu désuète aujourd’hui ajoute cependant à la confusion lorsqu’elle est utilisée pour qualifier les activités pédagogiques à distance. En effet, « la notion d’enseignement, qui met l’accent sur la diffusion des connaissances, caractérise sans doute le point de vue de l’institution éducative plus que celui de l’usager, dont l’activité est de l’ordre

¹ Claude Potvin, « Aux frontières de la formation à distance. Réflexions pour une appellation mieux contrôlée », *Distances* 13, n° 1 (automne 2011): 1, <http://distances.teluq.ca/volume-13/aux-frontieres-de-la-formation-a-distance-reflexions-pour-une-appellation-mieux-controlee/index.html>.

de l'apprentissage ».² Or, l'expression « formation à distance », dont l'origine serait québécoise, va au-delà de la simple diffusion de connaissances pour envisager une interaction indissociable entre l'enseignement et l'apprentissage. En clair, le milieu éducatif québécois a, à juste titre, recoupé sémantiquement les concepts « enseignement à distance » et « apprentissage à distance ». Cet état de fait a vraisemblablement marqué une évolution dans la prise en compte du point de vue de l'apprenante et apprenant.³

Selon Viviane Glikman, ces différentes appellations, dont l'évolution reste tributaire de la modification des modes de fonctionnement et d'organisation de la FAD, qualifient des pratiques très souvent similaires ou identiques.⁴ La FAD se réfère plus largement, dit-elle, « à une organisation dans le temps et dans l'espace différente de celle de l'enseignement traditionnel ».⁵ Toutefois, l'auteure admet que cette définition doit être nuancée, voire reconsidérée « à la lumière des nouveaux modes d'organisation pédagogique et des nouvelles technologies auxquelles la FAD fait appel ».⁶

D'autres auteurs analysent quasi exclusivement la FAD du point de vue de sa dépendance à la technologie. La FAD ou la formation en ligne se fonde, écrivent-ils très précisément, « sur l'utilisation quasi exclusive des technologies de l'information et de la communication qui deviennent alors une composante de la formation elle-même ».⁷ Cette approche fait reposer la FAD sur l'utilisation des technologies particulières. Mieux encore, elle fait de la technologie la caractéristique première, voire essentielle de la FAD.

L'inconvénient d'une telle approche est de surestimer la place de la technologie. Envisager quasi exclusivement la FAD sous l'angle de son rapport indiscutable à la technologie nous paraît être une avenue réductrice, voire inféconde, surtout si l'objectif est de comprendre les

² Viviane Glikman, *Des cours par correspondance au « e-learning »*. *Panorama des formations ouvertes et à distance* (Presses Universitaires de France, 2002), 46, <https://doi.org/10.3917/puf.glik.2002.01>.

³ Glikman, 47.

⁴ Glikman, 45.

⁵ Glikman, 12.

⁶ Glikman, 12.

⁷ Richard Hotte et Pascal Leroux Lium, « Technologies et formation à distance », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation* 10, n° 1 (2003): 7, <https://doi.org/10.3406/stice.2003.855>.

dynamiques multiples qui la traversent. Même s'il ne fait aucun doute que la FAD tire de plus en plus profit du potentiel offert par le développement exponentiel des technologies de la communication, il n'en demeure pas moins que celle-ci ne saurait se résumer à un *moyen* technologique. Mettre autant l'accent sur la technologie, c'est d'une part réduire qualitativement l'étendue des moyens (technologie, *design* pédagogique approprié, ressources humaines, etc.) que requiert la FAD et, d'autre part, confondre le moyen (technologie) et la finalité de la FAD (rapprocher le savoir de l'apprenante et apprenant).

L'Université Laval définit la formation à distance comme un « [s]ystème de formation qui permet à un étudiant d'apprendre seul ou en situation de collaboration, à l'aide de matériel didactique approprié, par différents moyens de communication et avec le soutien à distance de l'enseignante ou de l'enseignant et de personnes-ressources. Cette formation offre une flexibilité d'horaire à l'intérieur du calendrier universitaire et n'exige aucun déplacement, à l'exception de ceux requis pour les évaluations sommatives des apprentissages. Une activité de formation exigeant une présence sur le campus n'est pas considérée comme une activité de formation à distance ». ⁸ L'UEQ, qui recommande que les universités se dotent d'une définition claire de la formation à distance, salue le fait que l'Université Laval propose une définition formelle qui a l'avantage d'« établi[r] des balises destinées au personnel responsable de développer cette offre de formation. ⁹ »

En plus de leur caractère descriptif, ces définitions ont la particularité de mettre de l'avant l'autonomie de l'apprenante ou de l'apprenant. Deschênes et Maltais souligne qu'une telle conception limite la portée de la FAD à la seule formation continue d'adultes ayant déjà une formation initiale ou ayant acquis une autonomie dans leur processus d'apprentissage antérieur. L'autonomie de l'apprenante ou de l'apprenant ne saurait constituer la pierre angulaire de la FAD ou la spécificité propre d'un système éducatif. Elle devrait être constitutive de tout système ou processus d'enseignement-apprentissage, qu'il soit présentiel, hybride, à distance. ¹⁰

Enfin, Deschênes et Maltais considèrent la FAD comme une pratique éducative privilégiant

⁸ Université Laval, « Politique de la formation à distance », 2021, 4.

⁹ UEQ, « Formation à distance », 2021, 14.

¹⁰ André-Jacques Deschênes et Martin Maltais, « Formation à distance et accessibilité. », *TÉLUQ*, 2006, 12.

les modalités d'apprentissage qui favorisent le rapprochement entre le savoir et l'apprenante ou de l'apprenant.¹¹ À travers cette définition, ces auteurs et praticiens tentent de se soustraire à l'écueil qui consiste à durcir les traits distinctifs entre formation à distance et la formation en présence. En braquant les projecteurs sur la finalité de la formation à distance, ils déplacent le curseur des moyens vers les finalités de la formation.

À la lumière de tout ce qui précède, il apparaît qu'il est préférable d'éviter de sélectionner une définition étroite et exclusive de la formation à distance, et surtout de prétendre que sa finalité diffère de celle de la formation en présentiel. Il convient davantage de l'envisager comme un dispositif à la fois pédagogique, institutionnel et technologique susceptible d'accroître la diversification des moyens et des méthodes d'enseignement, la flexibilité de l'apprentissage et, partant, l'accessibilité au savoir.

La diversité des modes d'enseignement sur lesquels s'appuie la formation à distance a donné naissance à divers néologismes qui méritent d'être définis.

Le mode asynchrone

Le mode asynchrone propose des activités d'enseignements totalement médiatisées. Les étudiantes et les étudiants peuvent réaliser les activités d'apprentissage proposées aux moments qui leur conviennent. Il s'agit de la formule qui offre le plus de liberté dans l'organisation du temps et, inversement, celle qui exige le plus d'autonomie et d'autodiscipline.¹²

Le mode synchrone

Le mode synchrone offre des activités de formation en temps réel. Les apprenantes et les apprenants participent à un cours donné à distance soit par visioconférence, par vidéoconférence ou via une classe virtuelle.¹³

¹¹ Deschênes et Maltais, 16.

¹² Gilles Boulet, « L'avenir de la formation à distance : MOOC, cours et programme en ligne, université, etc » (Présentation PowerPoint, Trois-Rivières, 2014), 19.

¹³ Boulet, 19.

La formation hybride

La formation hybride renvoie à « une nouvelle entité dont les caractéristiques majeures sont l’articulation présence-distance et l’intégration des technologies pour soutenir le processus d’enseignement-apprentissage.¹⁴ » L’Université Laval définit quant à elle la formation hybride comme un « [s]ystème de formation qui comprend, en proportion variable, des activités de formation offertes en présence physique des étudiantes et des étudiants et de l’enseignante ou de l’enseignant ainsi que des activités de formation à distance, synchrones ou asynchrones ». ¹⁵

La bimodalité

Le terme « bimodal » et son proche cousin « unimodal » sont la plupart du temps utilisés pour qualifier non pas une activité de formation spécifique, comme un cours, mais plutôt « l’ensemble des activités de formation offertes par un établissement d’enseignement et par extension, l’établissement lui-même¹⁶ ». Ainsi, l’expression « établissement bimodal » qualifie un « établissement qui offre concomitamment une partie de ses activités pédagogiques en présentiel et une autre à distance ». ¹⁷ Cette expression est aussi valable pour tout programme qui offre, au cours d’une même session ou en alternance entre la session d’automne et la session d’hiver, des cours à distance et des cours en présence.

Il arrive que le terme « bimodal » désigne une activité de formation. Lorsque c’est le cas, « les groupes-classes sont constitués d’apprenants à la fois en classe avec l’enseignant et à distance par vidéoconférence. Pour la durée d’un cours, le site où se trouve l’enseignant et les autres sites constituent une classe virtuelle, mais synchrone puisque tous les apprenants sont co-présents à distance.¹⁸ » À l’Université Laval, ce type de formation est appelée

¹⁴ Bernadette Charlier, Nathalie Deschryver, et Daniel Pereya, « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs* 4, n° 4 (2006): 474, <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>.

¹⁵ Université Laval, « Politique de la formation à distance », 2021, 4.

¹⁶ Potvin, « Aux frontières de la formation à distance », 2.

¹⁷ Potvin, 2.

¹⁸ Louise Marchand et Jean Loisier, « L’université et l’apprentissage en ligne, menace ou opportunité », *Revue des sciences de l’éducation* 29, n° 2 (2003): 23, <https://doi.org/10.7202/011040ar>.

« comodale ». ¹⁹

Quelques enjeux liés à la formation à distance

L'augmentation des cours à distance dans l'offre de cours universitaires soulève des enjeux qui touchent de près la communauté étudiante et, dans certains cas, les étudiantes et les étudiants de 2^e et 3^e cycles plus spécifiquement.

Accessibilité et flexibilité

L'accessibilité aux études universitaires est sans aucun doute l'aspect de la formation à distance le plus couramment évoqué au moment de faire valoir non seulement sa pertinence, mais aussi sa nécessité. Patrick Guillemet va jusqu'à comparer ce mandat de la formation à distance avec celui poursuivi par le gouvernement lors de la création du réseau des universités du Québec. Les « mythes fondateurs » des universités du Québec et de la formation à distance seraient les mêmes : « la démocratisation de l'enseignement universitaire, l'accessibilité des études universitaires aux femmes et aux adultes, l'adaptation aux exigences du marché du travail et de la société et la promotion de groupes ayant peu accès aux ressources universitaires. ²⁰ » Aux cycles supérieurs, la formation à distance joue un rôle clé pour les parents étudiants.

Coûts

La question des coûts liés à la formation à distance doit être traitée, d'une part, du point de vue des montants reçus et défrayés par l'établissement et, d'autre part, du point de vue des dépenses supplémentaires assumées par l'étudiante ou l'étudiant.

L'un des reproches communément adressés à la formation à distance est qu'il s'agirait d'un

¹⁹ Université Laval, « Politique de la formation à distance », 2021, 4.

²⁰ Patrick Guillemet, *Formation à distance. La Télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur 1972-2006*, Presses de l'Université du Québec, Collection Enseignement supérieur, 2007, 19, <https://www.puq.ca/catalogue/collections/former-distance-1610.html>.

moyen privilégié par les établissements universitaires pour faire des économies d'échelle²¹ et réduire le coût de certaines formations. Pourtant, comme nous le verrons, rien ne semble moins sûr.

Financement gouvernemental

Le financement de l'Université Laval, comme celui de toutes les universités du Québec, est majoritairement assuré par des fonds publics. Le gouvernement accorde ainsi aux établissements universitaires une subvention de fonctionnement qui comprend deux types de subventions, des subventions spécifiques et une subvention générale. Les subventions spécifiques sont composées « d'ajustements particuliers et de subventions accordées à des établissements jouant un rôle de fiduciaire.²² » Elles ne concernent donc pas spécifiquement la formation à distance. La subvention générale correspond à environ 85 % de la subvention gouvernementale reçue par l'établissement universitaire. Elle se subdivise selon les trois principales fonctions des établissements universitaires : l'enseignement ; le soutien à l'enseignement et à la recherche, et l'entretien des terrains et des bâtiments.²³ La première enveloppe vise à financer la rémunération des enseignantes et des enseignants et du personnel de soutien. Elle est calculée en fonction de l'effectif étudiant en équivalence au temps plein (EEETP) de l'université.²⁴ La deuxième enveloppe finance le fonctionnement des bibliothèques, des coûts liés à l'informatique et à l'audiovisuel, les services de soutien aux étudiantes et aux étudiants, ainsi que l'administration générale. Elle comprend un montant fixe accordé à chaque établissement et un montant variable qui fluctue en fonction de l'EEETP.²⁵ Ainsi, dans ces deux enveloppes, la subvention accordée à l'université varie de manière proportionnelle au nombre d'inscriptions à des crédits de formation, que celle-ci soit dispensée à distance ou en présentiel. La formation à distance, qui permet de faire augmenter le nombre

²¹ Michael Power et Anthony Gould-Morven, « Head of Gold, Feet of Clay: The Online Learning Paradox », *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 12, n° 2 (février 2011): 1, <https://www-erudit-org.acces.bibl.ulaval.ca/fr/revues/irrodl/2011-v12-n2-irrodl05133/1067623ar/>.

²² MESRST, « Règles budgétaires et reddition de compte des universités. Années universitaires 2021-2022 », 2022, 49, <https://www.quebec.ca/education/universite/services-administratifs-universites/regles-budgetaires-reddition-compte-universites>.

²³ *MESRST*, 33.

²⁴ *MESRST*, 33.

²⁵ *MESRST*, 35.

d'étudiantes et d'étudiants inscrits à l'Université Laval, est souvent vue comme un moyen d'augmenter l'EEETP et, par le fait même, les enveloppes budgétaires qui en dépendent. Ce calcul n'est toutefois pas aussi simple, puisque, comme nous le verrons, le développement et la mise à jour de la formation à distance engendrent des dépenses significatives. Finalement, la troisième enveloppe finance l'entretien des espaces subventionnés et le renouvellement du parc mobilier. Elle est basée en partie sur la superficie des terrains et des bâtiments, la proportion d'espace actif ou inactif et une partie des droits de scolarité. Ce dernier élément équivaut à 11,73 % de l'EEEPT de chaque université, sauf pour la Télé-université du Québec (TELUQ) dont le montant a été établi à 4 % de l'EEEPT, car les activités de formation se donnent à distance.²⁶ Il est ainsi difficile d'affirmer que la formation à distance permet d'obtenir une subvention avantageuse pour un établissement universitaire, et cela est encore plus vrai si l'on prend en considération les sommes déployées par les universités pour le développement de la formation à distance.

Coûts institutionnels

Les coûts directs de mise en place d'un cours à distance n'excèdent pas, à strictement parler, ceux d'un cours en présentiel. Le financement provient du programme d'appui à l'innovation pédagogique, qui est financé par le vice-rectorat exécutif et au développement de l'Université. La subvention est accordée directement aux facultés et s'élève pour la création d'un cours de 3 crédits à distance à 9500 \$ pour un cours asynchrone et à 4500 \$ pour un cours hybride. Les cours entièrement synchrones ne peuvent pas recevoir une subvention de ce programme.²⁷ Ce budget n'existe pas spécifiquement en formation présentielle ; il couvre approximativement le montant nécessaire pour dégager une professeure ou un professeur d'une charge de cours ou pour engager un auxiliaire de 2^e ou 3^e cycles afin que celui-ci développe le contenu du cours. Il s'accompagne, au moment de la diffusion du cours, du montant associé à la charge salariale de l'enseignante ou de l'enseignant. Les facultés peuvent choisir de bonifier cette subvention accordée à partir de leur propre budget.

²⁶ MESRST, 37.

²⁷ BSE, « Programme d'appui à l'innovation pédagogique 2020-2021 : cours à distance, cours hybride, MOOC », 2020, 3.

Afin de déterminer le coût réel de mise en place d'un cours à distance, il faut ajouter à la facture les frais liés à la conception technologique. Il est toutefois difficile de mesurer leur étendue, puisque la conceptualisation et la mise en œuvre informatiques impliquent plusieurs unités telles que les centres d'Application pédagogique des technologies de l'information (APTI) des grandes facultés, le Bureau de soutien à l'enseignement (BSE) et la direction des technologies de l'information (DTI). Comme ces unités contribuent également au développement du matériel pour les cours en présentiel, les frais relatifs à leur fonctionnement ne sont pas comptabilisés dans le coût de la formation à distance. Ils contribuent néanmoins à l'augmentation du coût d'un cours à distance. Le développement de l'Environnement numérique d'apprentissage (ENA) a notamment engendré des frais technologiques importants. Bien qu'une subvention gouvernementale ait été accordée à l'Université Laval pour que le Portail des cours puisse voir le jour, une partie des frais associés au développement de l'ENA a été assumée par les étudiantes et les étudiants par l'intermédiaire des frais technologiques, ce qui a été vivement critiqué tant par la Confédération des Associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (CADEUL) que par l'ÆLIÉS en 2008. Le développement de l'ENA et d'autres services technologiques a engendré une hausse importante des frais technologiques, qui a fait passer le montant défrayé par la communauté étudiante de 1,65 \$ par crédit d'étude en 2008-2009 à 5 \$ en 2012-2013.²⁸ Cette mesure a été instaurée en dépit des résultats du référendum consultatif qui avait été tenu durant cette période, lesquels indiquaient que les étudiantes et les étudiants étaient défavorables à une augmentation des frais technologiques dans une proportion de 80 %. En 2022, les frais technologiques s'élèvent à 5,78 \$ par crédit d'étude.²⁹ S'il est bénéfique que l'Université investisse dans la formation à distance pour offrir des cours de qualité, à la hauteur des possibilités offertes par la technologie actuelle, il est néanmoins peu souhaitable qu'elle affecte la facture étudiante par l'intermédiaire d'une hausse des frais technologiques.

Coûts assumés par l'étudiante ou l'étudiant

²⁸ CADEUL et AELIÉS, « Avis sur les frais institutionnels obligatoires », 2011.

²⁹ Université Laval, « Droits de scolarité par crédit », 1, consulté le 19 mai 2022, <https://www.ulaval.ca/etudes/droits-de-scolarite/etudiant-dont-un-parent-est-employe-de-lul/programmes-de-2e-et-3e-cycles/ete-2022>.

En plus de l'augmentation des frais technologiques, la formation à distance, qui mise de plus en plus sur les technologies de l'information et de la communication (TIC), fait reposer sur l'étudiante ou l'étudiant la responsabilité de posséder du matériel informatique et une connexion Internet suffisamment performante pour pouvoir accéder au contenu des cours en ligne. Dans le mémoire du Réseau d'enseignement francophone à distance (REFAD) consacré aux limites et défis de la formation à distance dans le Canada francophone, Jean Loisier emploie le terme de « fracture numérique » pour parler, entre autres, de l'écart pouvant exister entre les usagers de la formation à distance en ce qui a trait au matériel informatique qu'ils possèdent. Les conclusions de son étude indiquent que la fracture numérique, importante dans les premiers temps de la formation à distance en ligne, tend à s'atténuer aujourd'hui, mais qu'elle se fait toutefois sentir dans l'incapacité qu'ont certains étudiantes et étudiants à renouveler leur matériel informatique. Par exemple, les étudiantes et des étudiants internationaux sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés à renouveler leur matériel informatique.³⁰

Recommandation 1 : *Que les frais technologiques reliés directement ou indirectement au développement de la formation à distance soient pris en charge par la subvention gouvernementale et non par une augmentation directe de la facture étudiante.*

Recommandation 2 : *Que l'Université veille à ce que le portail des cours soit fonctionnel et compatible avec des logiciels et des systèmes d'exploitation moins récents ou libres de droits.*

La propriété intellectuelle et le développement de contenu

Il a été dit plus tôt que la formation à distance repose sur une plus grande proximité entre le savoir et l'apprenante ou l'apprenant. Cette façon d'appréhender la formation à distance met en évidence l'importance du développement de contenus facilement accessibles en l'absence d'enseignante ou d'enseignant physique responsable de les diffuser et de les transmettre. Ainsi matérialisé, soit sous forme de capsules vidéo, de notes de cours imprimées, de PowerPoint, etc., le contenu d'un cours devient l'objet de plusieurs enjeux. La question de la propriété des

³⁰ Jean Loisier, « Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone », 2013, 39.

contenus développés est celle qui se pose avec le plus d'acuité. Quand toute une équipe d'informatiennes ou d'informatiens et de conseillères ou de conseillers pédagogiques est impliquée dans la conception d'un cours, appartient-il davantage à l'Université ou à l'enseignante ou l'enseignant qui en a pensé la structure ? Parfois, un auxiliaire d'enseignement peut être impliqué dans le développement du contenu d'un cours qui sera réutilisé ultérieurement. À quel point ce matériel lui appartient-il ? Qui assumera la responsabilité du renouvellement et de la mise à jour du matériel mis à la disposition des étudiantes et des étudiants dans le cadre des activités d'apprentissage ? Ces questions demeurent d'autant plus préoccupantes que, comme le mentionne l'étude que le REFAD a consacrée à la question de la propriété intellectuelle en formation à distance, « dans le contexte particulier de la FAD réalisée à l'aide de la technologie, il n'y a pas dans la *Loi sur le droit d'auteur* d'articles de loi spécifiques à ce contexte ».³¹

Rôle d'auxiliaire d'enseignement

Dans l'étude *Sources et modes de financement aux cycles supérieurs* préparée conjointement par la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ) et le Conseil national des cycles supérieurs (CNCS), on peut lire que « 41,2 % de l'ensemble des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs auraient occupé des emplois à l'université en 2006 » contre seulement 15,2 % des étudiantes et étudiants du premier cycle.³² Les emplois internes occupés par les membres de la communauté étudiante sont répartis en quatre grands types : assistances d'enseignement, assistance de recherche, charges de cours et autres emplois sur le campus. Le tableau suivant, issu de l'étude *Sources et modes de financement aux cycles supérieurs* (2007), donne un aperçu de la répartition des emplois selon le programme d'études et l'avancement dans le programme d'études.

Tableau 1- Proportion d'étudiantes et d'étudiants ayant obtenu des revenus d'emplois

³¹ REFAD, « Étude sur le droit d'auteur en formation à distance », 2014, 55, <https://www.refad.ca/publications-et-rapports-de-recherche/rapports-de-recherche/rapports-2014/etude-sur-le-droit-dauteur-en-formation-a-distance-en-francais-au-canada/>.

³² FEUQ, « Le travail rémunéré et les études universitaires: une nouvelle norme de la vie universitaire », 47, consulté le 19 mai 2022, <https://www.yumpu.com/fr/document/view/17376962/le-travail-remunere-et-les-etudes-universitaires-feuq/40>.

universitaires en 2006, selon l'avancement dans leur programme d'études.

Type d'emploi universitaire	Maîtrise 1-24 mois (%)	Maîtrise 25-36 mois (%)	Maîtrise 37 mois et + (%)	Doctorat 1-36 mois (%)	Doctorat 37-48 mois (%)	Doctorat 49 mois et + (%)	Pop. Totale (%)
Assistance d'enseignement	18,2	12,5	10,0	22,4	11,1	0,0	16,1
Assistance de recherche	9,1	12,5	10,0	15,0	11,1	20,0	9,3
Charges de cours	-	1,3	-	-	8,3	-	2,7
Autres emplois sur le campus	-	9,5	-	-	6,6	-	7,9

Source : FEUQ/CNCS 2007 : 89.

À l'époque où a été réalisée l'étude de la FEUQ, la formation à distance en ligne n'avait pas l'importance qu'elle a aujourd'hui. Bien qu'aucune donnée ne soit disponible à ce sujet, il est permis de supposer que la formation à distance offre des occasions d'emploi plus nombreuses que la formation en présentiel, notamment parce que l'enseignante ou l'enseignant doit souvent être supporté par un auxiliaire dans sa tâche de gestion des courriels ou de gestion du forum. Il est assez courant que, dans le cas de certains contrats particuliers faisant l'objet d'une clause de réserve dans la convention collective des chargés et chargées de cours de l'Université Laval, une étudiante ou un étudiant inscrit à temps plein aux cycles supérieurs se voie attribuer une charge de cours complète. Le cours apparaît alors sous la supervision d'un enseignant ou d'une enseignante responsable, mais les activités d'enseignement sont entièrement confiées à l'auxiliaire. La formation à distance est susceptible de jouer un rôle stratégique dans la formation générale d'un étudiant ou d'une étudiante de 2^e et 3^e cycles en devenant l'une des voies privilégiées pour accéder à un poste d'auxiliaire d'enseignement ou de chargés et chargées de cours. S'il s'agit là d'une occasion d'emploi riche et bénéfique, elle met toutefois en jeu certaines questions de propriété

intellectuelle et de gestion de tâche. En 2008, le Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval (SCCCUL) et le Syndicat des auxiliaires administratifs, de recherche et d'enseignement (SA²RE) ont fait de la clarification de certains enjeux de la formation à distance l'une des priorités de leurs négociations syndicales, notamment dans le but de déterminer qui, de celui qui montait le cours ou de celui qui le diffusait, était véritablement responsable du cours.

L'utilisation massive de la formation à distance durant la pandémie a fait ressurgir ces questions. Le SCCCUL rappelle que « les personnes chargées de cours qui développent du matériel pédagogique aux fins de leur enseignement détiennent les droits d'auteur sur ce matériel en vertu du Règlement sur la propriété intellectuelle à l'Université Laval (adopté par le conseil d'administration, séance du 22 avril 1980).³³ » Selon ce règlement, l'Université ne peut pas utiliser le matériel pédagogique, incluant le site de cours, sans le consentement de la chargée ou du chargé de cours. Des lettres d'entente signées durant l'été et l'automne 2020 et l'hiver 2021 pour baliser le travail des chargés de cours dans le contexte exceptionnel de la COVID-19 réitérent la propriété intellectuelle des chargées de cours sur le matériel pédagogique qu'ils créent.³⁴

Transformation du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

L'enseignement universitaire présentiel mise, comme son nom l'indique, sur la présence et l'expertise d'une enseignante ou d'un enseignant. Celui-ci est, pour l'étudiante ou l'étudiant, la référence principale du cours, avec l'auxiliaire d'enseignement le cas échéant. La formation en présentiel rend également l'enseignante ou l'enseignant principalement — sinon entièrement — responsable de la conception du cours, de la structure logique du contenu à la mise en œuvre du matériel pédagogique. S'il le souhaite, celui-ci peut recourir à l'aide du BSE pour obtenir des conseils du service de pédagogie universitaire, mais cette pratique n'est pas systématique comme c'est le cas en formation à distance. Le recours aux centres d'application

³³ Christine Gauthier, « Attention à vos droits d'auteur », *Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval* (blog), 2 octobre 2020, 1, https://www.sccc.ulaval.ca/info_sccc/editorial/attention-a-vos-droits-dauteur/.

³⁴ Université Laval et SCCCUL, « Lettre d'entente - automne 2020 et hiver 2021 », 2020, 2.

pédagogique des technologies de l'information (APTI) ou à la Direction des technologies de l'information (DTI) est également à la portée de l'enseignante ou de l'enseignant, mais il est facultatif. Lors de la phase d'enseignement, ces instances intermédiaires s'effacent et laissent place à la relation directe entre l'enseignante ou l'enseignant, l'auxiliaire (s'il y a lieu) et l'étudiante ou l'étudiant.

En formation à distance, la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant est considérablement modifiée, tant à l'étape de la conception du cours que lors de la phase de diffusion (ou d'enseignement), surtout lorsque le modèle d'enseignement privilégié, par exemple la CVS ou l'enseignement en ligne en mode asynchrone, repose sur l'utilisation des TIC. Le recours à des instances intermédiaires telles que les centres APTI, le BFAD, l'intégrateur Web, les personnes responsables de la révision linguistique et la conseillère ou le conseiller en formation à distance du BSE s'impose pour que les enseignantes ou enseignants puissent convertir un cours initialement offert en présentiel en cours à distance ou mettre sur pied un nouveau cours. Les ressources offertes par l'Université Laval leur permettent d'être accompagnés tout au long du processus, tant lors de la conception que lors de l'enseignement. Corollairement, les étudiantes et les étudiants inscrits à un cours à distance sont appelés à interagir avec certains acteurs absents dans la formation en présentiel. À titre d'exemple, ils doivent communiquer avec le BFAD pour assurer la planification de leur examen si celui-ci a lieu hors du campus ou encore prendre contact avec le centre APTI lorsqu'ils éprouvent des difficultés avec le Portail de cours, etc. L'enseignante ou l'enseignant n'est donc plus la ressource unique du cours. Comme l'illustre la figure 1, cette transformation entraîne parfois une certaine confusion chez les étudiantes et les étudiants éprouvant des difficultés dans leur cours et devant se référer à l'une de ses instances pour les résoudre.

Un développement qui dépend de l'évolution des supports

La forme actuelle de la formation à distance tend à faire oublier qu'il ne s'agit pas d'un mode d'enseignement nouveau, et que le chemin parcouru depuis la création de la formation à distance a fait succéder différents modèles d'enseignement. Ces modèles ont gagné en importance en fonction des objectifs institutionnels auxquels ils répondaient. Nous

parcourrons ici l'historique de ces modèles, à partir du portrait de l'évolution de la formation à distance effectué par Lajoie et Potvin.³⁵

Le modèle télévisé

La première activité de formation à distance offerte par l'Université Laval a été mise sur pied en 1984 par la Faculté de théologie et de sciences religieuses, alors nommée Faculté de théologie. Le cours, intitulé « L'univers biblique », était dispensé à la télévision, sur les ondes de la chaîne Canal Téléenseignement, qui allait ultérieurement devenir le Canal Savoir. Les émissions étaient d'une durée de 30 à 60 minutes et elles étaient présentées à heure fixe, ce qui contraignait les étudiantes et les étudiants au respect d'un horaire de visionnement. L'initiative de la Faculté de théologie et sciences religieuses a lancé le modèle télévisé de formation à distance à l'Université Laval, qui est demeuré la voie unique de formation en mode non présentiel jusqu'en 1992. Il est intéressant de noter que l'Université Laval n'était pas pionnière, puisque l'Université de Montréal offrait depuis 1961 des cours télévisés donnant droit à des crédits ou à une attestation d'études.

Le modèle de cours par correspondance

Il faut attendre huit ans avant que l'offre de formation à distance de l'Université Laval ne s'enrichisse des cours par correspondance, aussi appelés cours à distance « imprimés ». Le contenu des cours était organisé en un document papier transmis par la poste aux étudiantes et étudiants, d'où l'appellation de cours par *correspondance*. Elle permettait une plus grande flexibilité en matière de gestion du temps que la formule qui l'avait précédée, puisqu'elle mettait fin à la contrainte de l'horaire de diffusion et ouvrait la voie à la formation dite asynchrone. Les communications entre le responsable du cours et l'étudiante ou l'étudiant se faisaient par voie téléphonique ou postale. Aujourd'hui, dans le cadre des cours par correspondance, les communications se font majoritairement par courriel.

³⁵ Serge Gérin-Lajoie et Claude Potvin, « Évolution de la formation à distance dans une université bimodale », *Distances et savoirs* 9, n° 3 (2011): 349-74, <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-3-page-349.htm>.

Comme le modèle télévisé, le modèle de cours par correspondance adopté en 1992 par l'Université Laval n'était pas nouveau au sein des institutions québécoises d'enseignement. En effet, le ministère du Bien-être social et de la Jeunesse, chargé de l'instruction et de l'enseignement au Québec, avait déjà créé en 1946 un organe responsable de la formation à distance, l'Office des cours par correspondance, afin d'améliorer l'accessibilité à la formation professionnelle.³⁶ Le modèle de cours par correspondance n'a été versé au compte de la formation générale que 26 ans plus tard, en 1972, avec la création de la Télé-Université du Québec (TÉLUQ), premier établissement unimodal d'enseignement à distance au Québec. Celui-ci avait pour but premier de « faciliter l'accès aux études universitaires aux populations des régions éloignées des grands centres, aux personnes avec des difficultés d'apprentissage ou à celles ne pouvant se rendre à l'université, notamment les personnes handicapées.³⁷ »

Toutefois, la mission de la formation à distance n'est pas seulement de réduire les difficultés causées par la distance ou par des problèmes de mobilité. En effet, au moment où l'Université Laval, établissement de tradition unimodale en présentiel, choisit de diversifier son offre de cours à distance et d'amorcer une transition vers la bimodalité, elle semble également poursuivre l'objectif de développer la formation continue, c'est-à-dire qu'elle tente de répondre aux besoins de flexibilité des gens ayant intégré le marché du travail et cherchant à approfondir leurs acquis, à actualiser leur formation ou à se reconverter professionnellement. Ce virage est en phase avec la volonté du gouvernement du Québec de développer la formation continue qui donnera lieu à la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* en 1995

Le modèle électronique et ses dérivés

Le modèle électronique est apparu dans le paysage de la formation à distance avec l'expansion de l'utilisation d'Internet. C'est en 1997 que les Facultés des lettres, des sciences de l'administration et des sciences de l'agriculture et de l'alimentation ont mis en place les premiers cours à distance sur Internet. La formule électronique permettait aux étudiantes et aux étudiants d'accéder au contenu des cours par le biais d'un site Web. L'usage du site Web

³⁶ CLIFAD, « Soixante ans de formation à distance au Québec », 2007, 5.

³⁷ CLIFAD, 10.

a été progressivement remplacé par celui d'une plateforme numérique d'apprentissage de type *course management system*. Dans les deux cas, les activités pédagogiques faisaient appel aux possibilités du Web : forum, exercices en ligne, renvoi par hyperlien et documents audiovisuels, entre autres options.

Le développement de plateformes numériques

WebCT

Bien que certaines facultés aient développé leurs propres plateformes numériques, c'est l'outil WebCT qui a été, à partir de 2001, employé pour la majorité des cours à distance à l'Université Laval. Son utilisation s'est accrue rapidement : de 18 cours hébergés sur la plateforme WebCT en 2001, on est passé à 1391 en 2006.³⁸ Malgré l'intensification de son utilisation, WebCT présentait des désavantages importants.³⁹ Aussi quand, en 2009, la licence de WebCT 4.0 est arrivée à échéance, l'Université Laval a pris la décision d'implanter son propre environnement numérique. La perspective du renouvellement de la licence de WebCT a été écartée en raison de plusieurs facteurs, notamment l'augmentation de son coût, de deux fois supérieures à celui de 2001, et la portée limitée des possibilités offertes par cette plateforme.

L'Environnement numérique d'apprentissage (ENA)

Bénéficiant d'une subvention de Microsoft et d'un modèle de plateforme prédéfini, l'Université Laval a développé de 2006 à 2009 un environnement numérique d'apprentissage (ENA) libre de droits (*open source*) pouvant être utilisé tant pour les cours en présentiel que pour les cours à distance. On y réfère plus souvent par son nom « monPortail ». Le modèle retenu par le comité de travail mandaté de développer l'ENA était basé sur le plan de cours,

³⁸ Jean-François Forgues et al., « L'environnement numérique d'apprentissage. Orientations stratégiques et pédagogiques » (Québec, 2006), 12, <https://docplayer.fr/1980421-L-environnement-numerique-d-apprentissage-orientations-strategiques-et-pedagogiques-2006-2009.html>.

³⁹ L'ergonomie et l'architecture de WebCT sont complexes et ne répondent pas aux besoins de la majorité de la communauté universitaire, ce qui nuit à l'uniformisation des pratiques interfacultaires et explique la présence de 5 plateformes alternatives sur le campus (notamment pour les facultés de Médecine et de Sciences et génie).

puisque celui-ci constitue l'un des seuls outils de travail commun à l'ensemble des enseignantes ou des enseignants. L'ENA a ainsi été conçu en fonction des besoins globaux des étudiantes et des étudiants, et du corps enseignant. Sa flexibilité et sa modularité en font un outil adaptable aux exigences particulières de certains cours.

Le travail de conceptualisation de l'ENA a débuté en 2006, simultanément à la mise en place du programme institutionnel triennal de soutien au développement de la formation à distance. Dans la perspective de la formation à distance, l'ENA devait ainsi « permett[re] à l'Université Laval de se démarquer, surtout dans le cadre de programmes de formation où des universités concurrentes [avaient] déjà bâti une offre de formation en ligne. De même, l'ENA d[evait] permettre à l'Université Laval d'obtenir l'agilité requise pour demeurer en avance et saisir rapidement les parts de marché (la technologie ne d[evait] pas être un frein) ». ⁴⁰ L'ENA répondait à la volonté de l'Université Laval de se démarquer et de demeurer en phase avec le développement de l'offre de cours des autres établissements d'enseignement du Québec. L'accroissement de l'offre de cours peut être vu comme une réponse à la méthode de financement actuel puisque le financement reçu par les universités est basé sur l'effectif étudiant pondéré par famille de disciplines. ⁴¹

La formation à distance est caractérisée par un accroissement continu. Près de 200 cours étaient donnés en formation à distance aux cycles supérieurs en 2014, tandis qu'en 2022 l'offre de cours s'élève à plus de 1500 cours et 135 programmes à distance. ⁴²

Prédominance du modèle électronique et de ses dérivés

Ainsi, bien que la formation à distance et la formation en ligne ne soient pas synonymes, la formation à distance offerte à l'Université Laval recourt majoritairement aux TIC depuis l'avènement de WebCT et des plateformes facultaires analogues, et plus encore depuis la mise

⁴⁰ Forgues et al., « L'environnement numérique d'apprentissage. Orientations stratégiques et pédagogiques », 21.

⁴¹ À ce sujet, voir le mémoire de l'ÆLIÉS et du REMDUS intitulé *La grille de financement des universités au Québec : limites et perspectives de réforme* (2013).

⁴² « Formation à distance », Formation à distance de l'Université Laval, 1, consulté le 20 mai 2022, <https://www.distance.ulaval.ca/>.

en place de l'ENA en 2011. Selon les statistiques tenues par le BSE, le modèle de cours par correspondance (imprimé) comptait pour près de 100 % de l'offre de cours à distance en 1996 ; son importance était évaluée à 28 % en 2008 et à 3 % en 2011. En 2014, il n'existe plus que quatre cours en version « imprimé ». En 2022, l'offre de cours à distance se fait uniquement en ligne.⁴³

Évolution de la perspective institutionnelle sur la formation à distance

En 1995, un budget destiné au développement de la formation à distance à l'Université Laval est pour la première fois déployé par l'établissement, à partir des fonds de la formation continue. Le programme le plus important offert entièrement à distance à la suite de ces investissements est un certificat en Planification financière personnelle.⁴⁴ Ces investissements dans la formation à distance et dans la formation continue s'expliquent en partie par l'entrée en vigueur de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*, qui incite les employeurs à mettre en place des moyens concrets pour assurer l'actualisation des compétences et du savoir-faire de leurs employés.

Ce lien entre le développement de la formation continue s'est par ailleurs précisé avec le contrat de performance signé en 2001 entre l'Université Laval et le MELS, dans lequel l'Université Laval prenait l'engagement de « répondre énergiquement aux besoins en formation continue de la population, en partenariat avec les employeurs, les associations professionnelles et les collègues. Elle prévo[yait] que ses interventions se fer[ai]ent de plus en plus dans le cadre d'offres de formation sur mesure, afin de bien répondre aux besoins des travailleuses et des travailleurs ainsi que des employeurs ».⁴⁵ Ainsi, alors qu'elle n'avait pas été à l'avant-scène du développement de la formation à distance avec les modèles de cours télévisés ou par

⁴³ Université Laval, « Info programme. Formation à distance », 12, consulté le 20 mai 2022, https://console.virtualpaper.com/universite-laval/ip_fad_2022-2023/?page=1.

⁴⁴ Ce certificat, bien qu'il soit considéré comme le premier programme significatif offert en FAD, a été précédé par d'autres certificats de moindre importance en termes d'inscriptions. Aussi le premier certificat complet à avoir été offert en FAD relevait de la Faculté des sciences de l'agriculture et de l'alimentation et il a vu le jour en 1993. Il s'agissait du Certificat en Innocuité alimentaire.

⁴⁵ MELS et Université Laval, « Contrat de performance de l'Université Laval. Entente de réinvestissement intervenue entre le ministère de l'Éducation et l'Université », 2001, 5, <http://numerique.banq.qc.ca/>.

correspondance, l'Université Laval est devenue, avec le développement du modèle électronique et de l'ENA, un des principaux acteurs de la formation à distance au Québec. Ce virage technologique opéré par l'établissement figurait parmi les objectifs du contrat de performance signé en 2001 avec le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) : L'Université envisage d'en arriver à ce que la plupart de ses enseignements s'appuient sur les technologies de l'information et de la communication et que la grande majorité de ses étudiantes et étudiants disposent d'un ordinateur personnel branché sur les réseaux. Enfin, l'Université Laval veut répondre énergiquement aux besoins en formation continue de la population, en partenariat avec les employeurs, les associations professionnelles et les collèges. Elle prévoit que ses interventions se feront de plus en plus dans le cadre d'offres de formation sur mesure, afin de bien répondre aux besoins des travailleuses et des travailleurs ainsi que des employeurs.⁴⁶

Ce dernier engagement vise à maintenir une croissance annuelle de 5 % du nombre d'unités d'éducation continue⁴⁷ (UÉC) à l'Université Laval. Ce rythme de croissance soutenu engage l'Université à développer des moyens pour pouvoir offrir une formation correspondant à ces objectifs. La formation à distance apparaît dans ce contexte comme une solution toute désignée pour rejoindre un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants, et pour répondre aux objectifs fixés par le contrat de performance.

En 2005, la formation à distance devient officiellement une priorité institutionnelle. Le dépôt d'un rapport interne recommande la mise en place d'un programme de soutien financier au développement de la formation à distance à l'Université Laval. Ce programme donnera naissance en 2006 au Bureau de la formation à distance (BFAD), qui n'existe plus aujourd'hui. Celui-ci centralise la gestion des cours à distance ; toutefois, il revient à chaque faculté de rédiger son plan triennal de développement et d'évaluer les besoins en formation à distance. Les facultés sont donc autonomes en ce qui a trait au développement de l'offre de cours à distance, ce qui explique en partie l'inégalité interfacultaire de la répartition des inscriptions et de l'offre de cours en FAD.

⁴⁶ MELS et Université Laval, 5.

⁴⁷ Une unité d'éducation continue équivaut à 10 heures de formation continue.

En 2009, dans le second plan triennal de l'Université Laval, « Horizon 2012 », le volet formation mise en grande partie sur le développement de l'offre à distance. L'axe C engage l'Université Laval à « adapter les programmes de formation aux nouvelles réalités des étudiants et de la société, notamment par la formation à distance et la formation continue ». ⁴⁸ Ce mandat est rempli grâce à l'ENA. La croissance de la FAD et son statut de priorité institutionnelle rendent nécessaire l'élaboration d'une politique de la FAD qui « fournit des balises pour assurer une compréhension partagée de ce qu'est la formation à distance et pour garantir la qualité des activités de formation à distance. ⁴⁹ » Celle-ci voit le jour en 2012.

Horizon 2017 emboîte le pas au plan d'action qui l'a précédé. Le deuxième objectif qui est inscrit au plan d'action institutionnel est d'« innover dans les programmes de formation et l'offre des services pour les adapter aux nouvelles réalités des étudiant et aux besoins de la société ». ⁵⁰ Si la croissance de l'offre de cours en ligne fait toujours partie des objectifs à atteindre, elle s'insère cette fois dans le cadre du développement de programmes. Les indicateurs de la réussite de cet objectif rendent bien compte de l'importance de la formation en ligne pour le développement de nouveaux programmes :

- 2 A : Nombre de cours, de services offerts et de visites dans l'ENA ;
- 2 C : Nombre de EEETP en FAD et hybride ;
- 2 D : Nombre de crédits en formation continue créditée et nombre d'unités d'éducation continue non créditée. ⁵¹

Processus de création des programmes et d'un cours à distance⁵²

*La formation à distance*⁵³

⁴⁸ Université Laval, « Horizon 2012. Orientations de développement de l'Université Laval », 6, consulté le 19 mai 2022, <https://issuu.com/ulaval/docs/horizon2012>.

⁴⁹ Université Laval, « Politique de la formation à distance », 2012, 3.

⁵⁰ Université Laval, « Horizon 2017. Orientations de développement de l'Université Laval. », 2013, 4.

⁵¹ Université Laval, 4.

⁵² Cette partie a été élaborée à partir du document suivant : VREAÉ, « Procédure. Élaboration d'un projet de programme de grade baccalauréat, maîtrise ou doctorat », s. d.

⁵³ Cette partie a été élaborée à partir du document suivant : BSE, « Concevoir et produire un cours à distance »,

Modifier un cours présentiel afin de l'offrir à distance ou créer un cours entièrement à distance ne requiert pas l'approbation des instances universitaires ou gouvernementales, à moins qu'il s'agisse d'un programme entièrement nouveau. Dans le cas de la FAD, la responsabilité d'approuver les nouvelles activités d'enseignement à distance implique uniquement la participation des instances facultaires et départementales et du Vice-rectorat aux études et aux activités internationales (VREAE).

La première étape consiste en la réalisation d'une étude de besoins et de faisabilité. Cette étude porte notamment sur l'évaluation des besoins de formation en fonction d'un public cible. La disponibilité des ressources financières, de même que celle des ressources humaines facultaires et départementales, est également analysée. La possibilité d'atteindre les objectifs pédagogiques du cours dans le cadre d'une FAD est aussi soumise à l'examen. Ensuite, un plan triennal facultaire doit être élaboré afin de valider si le développement des activités de FAD facultaires s'inscrit dans le cadre des orientations institutionnelles, elles-mêmes faisant l'objet d'une planification triennale. Cette analyse permet de déterminer le financement qui est accordé aux facultés en vue de l'offre de cours et de programmes à distance.

En somme, il revient principalement aux facultés de développer les cours à distance, en collaboration avec le conseiller en formation qui leur est affecté. Comme tous les autres cours, les cours à distance ne font pas l'objet d'une évaluation systématique après avoir été mis en place. Seule l'évaluation des programmes permet de s'assurer de leur pertinence et de leur qualité.

Création des programmes

La création de programmes dans les universités est encadrée par un processus dans lequel interviennent à la fois l'établissement d'enseignement, le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) et le Ministère de l'Enseignement supérieur (MES). Il faut par ailleurs distinguer la création des programmes d'études conduisant à un grade de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat et celle des autres programmes, notamment les certificats, les

microprogrammes ou les diplômes d'études supérieures spécialisées. Dans le 2^e cas, l'évaluation et l'approbation ne relèvent que des établissements universitaires en vertu de leurs règles internes et de leurs processus décisionnels respectifs.

Pour les nouveaux programmes conduisant à un grade, la BCI a la responsabilité d'assurer l'évaluation de la qualité de ces nouveaux programmes. Cette évaluation est réalisée une fois que le projet de programme a été approuvé par les instances de l'établissement qui souhaite mettre en place ce nouveau programme. Par exemple, à l'Université Laval, lorsqu'une faculté souhaite offrir un nouveau programme de grade, elle doit déposer un projet au VREAE qui mandate, par la suite, la Commission des études pour analyser le dossier et présenter des commentaires sur le programme. Le Conseil universitaire, l'instance qui exerce les pouvoirs de l'Université sur les questions d'ordre académique, notamment la création des grades, des diplômes et des certificats, et l'adoption des programmes d'études, sera appelé à évaluer le nouveau programme, en tenant compte des commentaires émis par la Commission des études. Une fois adopté par le Conseil universitaire, c'est la Commission d'évaluation des projets de programmes (CEP), une instance de la BCI, qui s'assure de la mise en œuvre des procédures d'évaluation.⁵⁴

Deux types de démarches sont possibles pour la CEP : une évaluation complète ou modulée des nouveaux programmes.

Évaluation des programmes conduisant à un grade (baccalauréat, maîtrise, doctorat)

Évaluation complète

La procédure d'évaluation complète est requise lorsqu'un établissement souhaite offrir un programme complètement nouveau ou un programme d'un autre établissement modifié substantiellement.⁵⁵ La première étape de cette évaluation consiste en l'étude préliminaire du projet par la Commission. Par la suite, une consultation auprès d'au moins trois experts dans

⁵⁴ Bureau de la qualité des programmes, « Élaboration des programmes », 1, consulté le 20 mai 2022, https://www.bqp.ulaval.ca/elaboration_programmes.php.

⁵⁵ VREAE, « Mécanisme et procédures d'évaluation des projets de programmes », 7 octobre 2011, 6.

le domaine, dont au moins un qui provient de l'extérieur du Québec, s'enclenche. Ceux-ci procèdent à l'analyse du dossier et effectuent une visite de l'établissement en question où ils vont rencontrer notamment des membres de l'administration, des membres du comité d'élaboration du programme, du corps professoral et des étudiantes et étudiants. La commission procède à l'analyse de l'ensemble des informations concernant le projet soumis à l'évaluation, y compris le rapport des experts dans le but de préparer un avis de qualité sur le projet de programme. L'avis de qualité inclut la recommandation de la Commission qu'elle soit favorable à la création du programme ou non.⁵⁶

Évaluation modulée

Lorsqu'un établissement souhaite offrir un nouveau programme fondé sur des activités existantes qui représentent une proportion d'environ deux tiers des crédits du programme ou un programme d'un autre établissement qui n'est pas modifié substantiellement, l'évaluation modulée peut être utilisée. Dans le cadre de cette procédure d'évaluation, le processus est simplifié ; la consultation auprès d'experts n'est pas nécessaire.⁵⁷

Une fois que l'évaluation a été réalisée et que le CEP a émis un avis favorable, le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) entre en jeu, par l'entremise du Comité des programmes universitaires (CPU). Le comité a le mandat d'examiner « l'opportunité de financer l'effectif étudiant de ces programmes et, le cas échéant [...] les investissements requis ». ⁵⁸

L'analyse du Ministère traite trois aspects : l'opportunité socioéconomique ou socioculturelle, l'opportunité systémique et l'opportunité institutionnelle. L'opportunité socioéconomique ou socioculturelle concerne notamment les prévisions d'effectifs étudiants, l'évolution des besoins de formation et de la main-d'œuvre et les principaux débouchés pour les diplômés.

⁵⁶ VREAE, 9-12.

⁵⁷ VREAE, 12.

⁵⁸ MELS, « Procédure liée à l'examen d'opportunité des projets de programmes conduisant à un grade », 2005, 5, <http://www.education.gouv.qc.ca/en/universites/university-professors-and-staff/references/examen-dopportunit%C3%A9-projets-de-programmes/>.

Essentiellement, il s'agit de valider les besoins auxquels le nouveau programme veut répondre.⁵⁹ L'analyse de l'opportunité systémique vise à évaluer la pertinence du nouveau programme au sein du système universitaire québécois, en tenant compte de la concurrence ou de la complémentarité de celui-ci avec d'autres programmes, y compris ceux du collégial. Enfin, l'opportunité institutionnelle évalue la situation du projet de programme par rapport aux autres programmes de l'établissement, aux réalisations, aux orientations, aux politiques et aux moyens dont dispose l'université responsable, par exemple, l'évolution du nombre d'inscriptions et de diplômées et diplômés dans les programmes apparentés ou connexes au cours des dernières années.⁶⁰

Programmes ne conduisant pas à un grade (microprogrammes, certificats, DESS)

En ce qui concerne les programmes qui ne conduisent pas à un grade, seule la procédure interne de l'Université est requise. Cependant, cette procédure diffère selon le type de programme :

DESS et certificats

Pour les Diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) et les certificats, il s'agit d'une procédure accélérée. Un comité-conseil, composé du décanat de la Faculté des études supérieures, de la direction de la Faculté, de la direction des programmes de premier cycle et d'un membre du corps professoral, est constitué afin d'examiner le projet de programme préalablement adopté par les instances facultaires.

Une fois que le comité-conseil a procédé à cet examen, les instances universitaires sont saisies du projet de programme. La Commission des études agit en premier lieu et se prononce sur le projet. À sa suite, le Conseil universitaire adopte ou non le programme en question.⁶¹

Microprogrammes

⁵⁹ *MELS*, 7.

⁶⁰ *MELS*, 8.

⁶¹ VREAÉ, « Procédure. Élaboration d'un projet de programme court : certificat, diplôme d'études supérieures spécialisées ou diplôme professionnel de troisième cycle », s.d., 1.

La procédure de création des microprogrammes diffère substantiellement de celle encadrant les certificats ou les DESS, puisque la Commission des études et le Conseil universitaire n'interviennent pas, cette fois, dans le processus. En effet, la seule occasion qu'a le Conseil universitaire de se pencher sur le développement de microprogrammes est lorsque le VREAE présente son rapport annuel portant sur la création de microprogrammes.⁶²

En somme, le VREAE coordonne l'ensemble des démarches de création de programmes, qu'ils conduisent à un grade ou non. Le Vice-rectorat s'assure de la qualité de présentation des dossiers de projets de programme et accorde les autorisations aux facultés de poursuivre les démarches.

Le développement de la FAD permet de répondre aux besoins d'une frange de la population étudiante en assouplissant ses contraintes d'horaire et de déplacement, mais elle vise également à favoriser le recrutement d'étudiantes et d'étudiants qui auraient autrement un accès limité à l'université, soit pour des raisons géographiques, soit pour des raisons d'horaire. Les indicateurs de la réussite du deuxième volet du programme Horizon 2017, qui font référence à la fois aux EEETP et au développement de la formation continue, témoignent de cette volonté de faire augmenter le nombre d'inscriptions grâce à la FAD.⁶³ Comme le fait remarquer Jean Loisier dans son mémoire *Limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*, l'importance accordée au recrutement fait en sorte que « nous sommes amenés à utiliser le terme de “marché” dans ce monde en raison du développement des stratégies internes à plusieurs universités. La plupart font ouvertement ou discrètement des recherches sur les clientèles potentielles auxquelles elles pourraient offrir des formations grâce aux technologies de communication à distance.⁶⁴ » Il est permis de penser que le développement de microprogrammes et de DESS se rattache à une telle stratégie de recrutement. Une multiplication trop importante de programmes n'ayant été soumis à aucune évaluation de la

⁶² VREAE, « Procédure. Élaboration d'un projet de microprogramme », s.d., 1.

⁶³ À ce sujet, l'ÆLIÉS préconise la mise en place d'une nouvelle formule de financement basée sur les activités d'enseignement, qui constituerait une réponse appropriée à cette problématique. De simples ajustements ponctuels ne permettraient que de contourner la réelle problématique, ce qui forcerait le ministère à refaire perpétuellement un exercice de révision.

⁶⁴ REFAD, « Étude sur le droit d'auteur en formation à distance », 12.

BCI et du MESRST, tels que les microprogrammes et les DESS, entraînerait un risque de chevauchement important des programmes du réseau universitaire québécois. Loïsier fait remarquer que l'une des conséquences néfastes de l'importance accordée au recrutement est la migration de certains étudiants et étudiantes auxquels s'adresse le réseau des universités du Québec situées en région (UQAR, UQAC, UQAT) vers la FAD offerte soit par la TÉLUQ, soit par les universités des grands centres.⁶⁵ La concurrence universitaire intraprovinciale pour l'effectif étudiant s'intensifie donc avec la FAD et elle risque de porter atteinte aux plus petites universités.

Recommandation 3 : Que la création de tous les programmes, y compris les microprogrammes, les DESS et les certificats, soit soumise à une évaluation externe.

Recommandation 4 : Que sur une base régulière (ex. : bisannuelle) un rapport rende compte de la conversion de cours présentiels en cours à distance et de la création de cours à distance.

⁶⁵ REFAD, 13.

Partie 2 — Formation à distance obligatoire

Si la FAD existe depuis 1960, elle a pris une ampleur sans précédent lors de la pandémie durant laquelle l'UNESCO estime que 220 millions d'étudiantes et d'étudiants dans le monde ont vu leur projet d'études bouleversé.⁶⁶ La FAD, qui était alors un mode de formation facultatif, est devenue obligatoire tant pour les apprenantes et les apprenants que pour les professeures et les professeurs et le personnel administratif. À l'Université Laval, on estime que « [d]urant l'année scolaire 2020-2021, la quasi-totalité de la population enseignante et étudiante a été exposée à une forme ou à une autre d'enseignement en ligne et à distance⁶⁷ », ce qui a permis de mettre en évidence les avantages de ce mode d'enseignement autant que ses désavantages. La présente section s'attachera à mettre en lumière les différentes facettes de la FAD obligatoire afin d'en brosser un portrait nuancé. Une brève mise en contexte nous permettra de tracer les grands moments de la pandémie qui ont mené à la fermeture des établissements scolaires. Nous analyserons ensuite les composantes de la FAD en contexte d'urgence sanitaire, avant d'évaluer les impacts que ces circonstances ont eus sur la santé mentale et les finances des étudiantes et des étudiants, ainsi que sur la qualité de leur apprentissage en mettant l'accent sur la population des cycles supérieurs de l'Université Laval, bien que certains enjeux concernent l'ensemble de la population étudiante.

Le SRAS-CoV-2 apparaît en décembre 2019, lorsqu'une épidémie de pneumonies éclate à Wuhan en Chine. La maladie, officiellement nommée COVID-19, est qualifiée de pandémie par l'OMS le 11 mars 2020 au moment où plus de 100 000 cas confirmés sont alors recensés dans le monde.⁶⁸ Au Québec, le premier cas est déclaré le 27 février 2020. Deux semaines plus tard, l'urgence sanitaire est déclenchée au Québec et le gouvernement annonce une multitude de mesures sanitaires, dont la fermeture des écoles pour une durée de deux semaines.⁶⁹ Environ

⁶⁶ UNESCO, « COVID-19. Rouvrir et réinventer les universités. Enquête sur l'enseignement supérieur conduite avec le concours des commissions nationales pour l'UNESCO », 2021, 5, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174_fre.

⁶⁷ Université Laval, « Regard sur l'enseignement et l'apprentissage. Après 20 mois de pandémie », 2022, 15.

⁶⁸ OMS, « Chronologie de l'action de l'OMS face à la COVID-19 », paragr. 19-26-38 et 72, consulté le 30 mai 2022, <https://www.who.int/fr/news/item/29-06-2020-covid-timeline>.

⁶⁹ INSPQ, « Ligne du temps COVID-19 au Québec », INSPQ, 22 avril 2022, <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>.

3 200 établissements scolaires sont touchés par cette mesure.⁷⁰ L'Université Laval propose d'utiliser cette période d'arrêt pour planifier la transition vers l'enseignement à distance. Son principal objectif est de mener à terme la session d'hiver 2020.⁷¹ Le 18 mars, les frontières du Canada sont fermées aux étrangers.⁷² Dans ce contexte, l'Université Laval priorise avec succès le rapatriement des étudiantes et des étudiants partis à l'étranger. La même semaine, 281 d'entre eux, sur un total de 394, sont soit revenus au Canada ou sur le point de le faire.⁷³ Sans grande surprise, le gouvernement prolonge la fermeture des écoles jusqu'au 1^{er} mai.⁷⁴ Il faut attendre la fin du mois d'avril pour que la reprise de la recherche universitaire soit autorisée. Cet assouplissement ne touche pas les activités de formation, de sorte que la session d'été 2020 a lieu entièrement à distance.⁷⁵

À partir de ce moment, les universités alternent entre une offre d'enseignement à distance et une en présentiel au gré des mesures sanitaires changeantes. Au début de la session d'automne 2020, les cours en présentiel sont autorisés, mais la majorité de l'offre de cours reste à distance à l'Université Laval. Le retour complet à distance est exigé par le gouvernement à partir du 6 octobre.⁷⁶ À l'hiver 2021, le retour partiel des étudiantes et des étudiants sur le campus des universités est autorisé. En zone orange, tous les types d'activités d'enseignement, incluant les cours théoriques, peuvent être offerts en présence, tandis qu'en zone rouge, le taux d'occupation des salles ne doit pas excéder 50 %.⁷⁷ L'Université Laval prévoit malgré tout une session majoritairement à distance.⁷⁸ La décision du type d'enseignement est laissée à la

⁷⁰ Gouvernement du Québec, « Pandémie de COVID-19. Le gouvernement du Québec annonce la fermeture des écoles, des cégeps, des universités et des services de garde », consulté le 30 mai 2022, <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/pandemie-de-covid-19-le-gouvernement-du-quebec-annonce-la-fermeture-des-ecoles-des-cegeps-des-universites-et-des-services-de-garde>.

⁷¹ Université Laval, « Transition vers des cours en ligne et informations complémentaires », ULaval Nouvelles, 14 mars 2020, 1, <https://nouvelles.ulaval.ca/2020/03/14/transition-vers-des-cours-en-ligne-et-informations-complementaires-e4c9ea44b93e768d0605a32c5bc215c2>.

⁷² Sécurité publique Canada, « Fermeture des frontières », 4 septembre 2020, 1, <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/trnsprnc/brfng-mtrls/prlmntry-bndrs/20200724/041/index-fr.aspx>.

⁷³ Université Laval, « La rectrice fait le point », ULaval Nouvelles, 19 mars 2020, 1, <https://nouvelles.ulaval.ca/2020/03/19/la-rectrice-fait-le-point-6bce4c8c7f1573417c4013857a13515d>.

⁷⁴ INSPQ, « Ligne du temps COVID-19 au Québec », 1.

⁷⁵ Université Laval, « La session d'été 100% à distance », ULaval Nouvelles, 24 mars 2020, 1, <https://nouvelles.ulaval.ca/2020/03/24/la-session-dete-100-a-distance-527083a09b68c018bd1df9e158203480>.

⁷⁶ Université Laval, « COVID-19. Suite des nouvelles consignes du gouvernement », ULaval Nouvelles, 6 octobre 2020, 1, <https://nouvelles.ulaval.ca/2020/10/06/covid-19-suite-des-nouvelles-consignes-du-gouvernement-414dfc54f05c11e0f265b5d11fcb3bbc>.

⁷⁷ INSPQ, « Ligne du temps COVID-19 au Québec », 1.

⁷⁸ Université Laval, « Confinement du Québec. Les effets sur nos activités », ULaval Nouvelles, 7 janvier 2021,

discrétion des enseignantes et des enseignants dans la mesure où les étudiantes et les étudiants doivent pouvoir continuer à suivre tous leurs cours à distance s'ils le souhaitent, étant donné que certains ont choisi de ne pas habiter la région de Québec à l'annonce de la fermeture du campus.⁷⁹ Les enseignantes et les enseignants qui choisissent de retourner en présentiel doivent donc adopter une formule comodal. En dépit d'un début de session prometteur, la fin de la session se déroule à nouveau obligatoirement à distance.⁸⁰ À l'été 2021, les activités de formation en présentiel sont favorisées à condition qu'elles soient également diffusées en ligne pour permettre à tous les étudiantes et les étudiants d'y participer.⁸¹ Finalement, après presque deux ans majoritairement à distance, la session d'automne 2021 a lieu en présence, avec le port du masque obligatoire⁸² tout comme la session d'hiver 2022 à l'exception d'un bref début en ligne.⁸³

Même si, au moment d'écrire ces lignes, l'Université Laval souhaite maintenir l'enseignement sur le campus, il est difficile de prévoir l'évolution de la situation pandémique. Dans tous les cas, il est possible d'affirmer que les confinements ont modifié le profil de la FAD de manière durable.

Les composantes de la formation à distance en période d'urgence sanitaire

L'enseignement

En plus d'impacter les étudiantes et les étudiants, la pandémie a rendu obligatoire

1, <https://nouvelles.ulaval.ca/2021/01/08/confinement-du-quebec-les-effets-sur-nos-activites-dfad7c706f8858f05fb66a3645e903be>.

⁷⁹ Université Laval, « Précisions sur les activités d'apprentissage en présence », 1, consulté le 31 mai 2022, <https://nouvelles.ulaval.ca/2021/02/12/precisions-sur-les-activites-dapprentissage-en-presence-858461d88f55f23476cbda492b696572>.

⁸⁰ Université Laval, « Effets des mesures spéciales d'urgence sur nos activités », 1, consulté le 31 mai 2022, <https://nouvelles.ulaval.ca/2021/04/01/effets-des-mesures-speciales-durgence-sur-nos-activites-ed5b02df8a16e32295073dee5352c80>.

⁸¹ Université Laval, « Saison estivale et zone verte », ULaval Nouvelles, 1, consulté le 31 mai 2022, <https://nouvelles.ulaval.ca/2021/06/28/saison-estivale-et-zone-verte-6b198d636da749e56f978ad1fff9c718>.

⁸² Université Laval, « Des efforts constants pour un campus sécuritaire », ULaval Nouvelles, 2 septembre 2021, 1, <https://nouvelles.ulaval.ca/2021/09/02/des-efforts-constants-pour-un-campus-securitaire-3482d069da93534b2fa119aa999fb071>.

⁸³ Université Laval, « Situation pandémique. Plan de match et préparation d'un plan de repli temporaire », ULaval Nouvelles, 23 décembre 2021, 1, <https://nouvelles.ulaval.ca/b33b7d4d84923d5e3c5837a8b74b6e39>.

l'enseignement à distance pour les professeures et les professeurs, qui ont dû transformer du jour au lendemain la formule de leurs cours. Pour plusieurs d'entre eux, il s'agissait d'une première expérience d'enseignement à distance. À l'Université Laval, la proportion de professeures et de professeurs qui donnait un cours en ligne pour la première fois a bondi de 55,4 % durant l'année scolaire 2020-2021 comparativement à l'année précédente.⁸⁴ Dans le livre *Zoom sur la fac : les universités à l'épreuve du distanciel*, qui rassemble des témoignages de professeures et de professeurs aux études supérieures sur la transition massive vers la FAD durant la pandémie, Yannick Lebtahi décrit de manière sensible le bouleversement de ses habitudes d'enseignement : « La surface lisse de mon écran marque la ligne de partage avec les étudiants qui s'affichent chacun à leur manière dans la galerie d'images — un écran morcelé. [...] Quelques fois, les étudiants sont dans leur lit ou en pyjama sur leur canapé, en présence de leurs co-locataires qui interviennent dans la séance souvent de manière incongrue, d'autres déjeunent, des animaux de compagnie font intrusion dans l'écran et la plupart éteignent leur micro. Je suis en train de parler, ils m'écoutent en fond sonore tout en vaquant à leurs occupations et à l'image je les vois parfois discuter, rire avec des personnes qui sont dans le champ ou hors champ. D'autres, connectés grâce à leur Smartphone, se déplacent pour se rendre au travail ou pour prendre un train par exemple et je les regarde au volant de leur voiture, dans le métro ou en train de marcher sur le quai de la gare tandis que j'explique quelques notions théoriques à propos des images médiatiques.⁸⁵ » Dans le même livre, plusieurs mentionnent le sentiment d'étrangeté que génère le fait d'enseigner à partir de leur lieu privé⁸⁶ et la difficulté de passer des journées entières devant l'ordinateur⁸⁷ ou d'enseigner à des écrans noirs : « J'ai animé certains cours pour lesquels aucun étudiant ne souhaitait le retour caméra tout en subissant cet état de fait. L'absence de visage, d'expression — *no feedback* — brouille l'évaluation de la compréhension de mes propos par mon public. De plus, lorsque je leur posais une question, il y avait avant un retour son de leur part, un trop long moment de silence qui freinait la dynamique de l'échange pédagogique. Comment réinvestir alors ces absences et ces silences pleins ? [...] ce cas de figure me semble difficilement acceptable pour un enseignement

⁸⁴ Université Laval, « Regard sur l'enseignement et l'apprentissage. Après 20 mois de pandémie », 15.

⁸⁵ Yannick Lebtahi, *Zoom sur la fac. Les universités à l'épreuve du distanciel*, 17, consulté le 27 mai 2022, <http://www.harmonie.com.acces.bibl.ulaval.ca/ebook/9782343237558>.

⁸⁶ Lebtahi, 36.

⁸⁷ Lebtahi, 39.

en distanciel *live*.⁸⁸ » D'autres mentionnent ressentir le manque des outils traditionnels comme le tableau blanc et le marqueur noir⁸⁹ ou l'inefficacité de la supervision de travaux pratiques de nature artistique.⁹⁰ Ces témoignages, qui allient considérations pratiques et existentielles, montrent à quel point la pandémie les a obligés à modifier leurs méthodes d'enseignement. L'adaptation au contexte pandémique a été réalisée, entre autres, grâce à l'apprentissage de nouvelles compétences.

Acquérir de nouvelles compétences dans l'urgence

Au moment où la pandémie éclate, une étude mondiale montre que la plupart des professeures et des professeurs avaient déjà utilisé certains outils technologiques comme PowerPoint, Google Meet, Facebook groupe, Zoom, Kahoot, Microsoft Teams et Edpuzzle.⁹¹ Même s'ils ne portaient pas de rien, ils ont dû les utiliser massivement pour accommoder un mode d'enseignement à distance à temps complet. Les outils qui ont connu la plus grande augmentation d'utilisation durant la pandémie sont la vidéoconférence, les laboratoires virtuels et les simulations.⁹² L'environnement numérique d'apprentissage, bien qu'il était déjà utilisé par le corps enseignant, a été tout aussi essentiel. Pour aider les enseignantes et les enseignants à naviguer dans ce nouvel environnement numérique, l'Université Laval a créé des capsules d'information sur la FAD. Ce service a eu du succès, puisqu'en « septembre 2020, le Service de soutien à l'enseignement avait enregistré plus de 7 000 inscriptions aux 70 séances de formation qui ont été offertes entre mars et septembre 2020.⁹³ » Ce haut taux d'inscription montre le désir et l'engagement des enseignantes et des enseignants à développer de nouvelles compétences.

Néanmoins, plusieurs enseignantes et enseignants ont expérimenté une charge de travail et de

⁸⁸ Lebtahi, 20.

⁸⁹ Lebtahi, 38.

⁹⁰ Lebtahi, 53.

⁹¹ Michael W. Marek, Wen-chi Vivian Wu, et Chiou Sheng Chew, « Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic », *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)* 19, n° 1 (2021): 95, <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.0a3>.

⁹² Université Laval, « Regard sur l'enseignement et l'apprentissage. Après 20 mois de pandémie », 13.

⁹³ Université Laval, 16.

stress considérablement plus élevée au moment de devoir transférer leurs cours en ligne.⁹⁴ Dans une étude sur l'expérience des professeures et des professeurs durant la pandémie, la lourdeur de la tâche est attribuée au grand besoin de planification et d'adaptabilité que requiert l'enseignement en ligne, ce qui n'était pas compatible avec le court délai d'avis qu'ils ont reçu : « [d]istance teaching/learning requires extensive planning. And since we had hardly any planning time for what happened with the onset of the pandemic, this contributed to my feelings of loss of control, etc. I don't feel I did that good a job, and that's ok. If we go online or fully online for fall, I hope they give us enough notice so I can improve my online offerings.⁹⁵ » Cela est cohérent avec ce que remarque le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) qui avance que « [l]es exigences de la FAD asynchrone seraient plus grandes que celles de la formation en présentiel pour ce qui est de la conception, de la production et de l'encadrement, mais seraient moindres pour ce qui est de la diffusion.⁹⁶ » Cela apparaît d'autant plus vrai lorsque l'on sait qu'une étude mondiale montre que ce qui prédit le mieux l'expérience positive d'une professeure ou d'un professeur d'université aux changements liés à la COVID-19 est le fait qu'il ait donné dans le passé une classe en ligne⁹⁷ et que l'on sait que tous n'ont pas eu cette chance. Étant donné que, durant la pandémie, ils ont dû réaliser la conception et la production en un très court laps de temps, en plus de se charger de l'encadrement et de la diffusion du cours, la charge de travail était sans aucun doute énorme. Malgré tout, les répondants ont mis l'accent sur le besoin de faire ce qui était nécessaire pour servir leurs étudiantes et leurs étudiants sans toutefois être enthousiastes à l'idée de tous les inconvénients que cela impliquait.⁹⁸

Nous n'avons pas de données spécifiques aux enseignantes et aux enseignants aux cycles supérieurs, mais une étude française nous informe sur ceux qui enseignent au niveau universitaire. Ces derniers auraient vécu significativement moins d'anxiété professionnelle que

⁹⁴ Marek, Wu, et Chew, « Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic », 103.

⁹⁵ Marek, Wu, et Chew, 103.

⁹⁶ CSE, *Formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser* (Québec (Québec): Conseil supérieur de l'éducation, 2015), 29.

⁹⁷ Marek, Wu, et Chew, « Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic », 103.

⁹⁸ Marek, Wu, et Chew, 103.

leurs collègues des autres niveaux d'enseignement.⁹⁹ Néanmoins, ils se seraient sentis moins compétents qu'eux pour utiliser les outils numériques¹⁰⁰ et considèreraient que les outils numériques sont moins utiles.¹⁰¹ Bien que l'obligation de transférer un cours dans l'urgence ait pu générer du stress chez les enseignantes et les enseignants, Mahalakshmi et Radha soulignent que cela a aussi eu des effets positifs : « The pandemic need to convert classes to distance learning was eye-opening to many people about the potential of using educational technology to create virtual classrooms, live lectures, online tests and quizzes, the sharing of documents, and doing so in a way that was effective (Mahalakshmi & Radha, 2020).¹⁰² » Bref, dans l'ensemble, le corps enseignant a su s'adapter au mode d'enseignement en ligne en apprenant à maîtriser de nouveaux outils technologiques.

Avec qui les enseignantes et les enseignants coopèrent-ils durant la pandémie ?

Comme le mentionne Daniel Peraya, « [I]a nécessité d'enseigner en différé, de séparer en deux lieux et en deux moments l'acte d'enseignement, et donc de médiatiser l'enseignement, implique — nous l'avons dit — la parcellisation des tâches, la définition d'un nombre important de sous fonctions, chacune pouvant être prise en charge par un personnel spécialisé. L'enseignement devient une responsabilité collective, celle de l'institution certes, mais surtout celle d'un collectif de travail, d'une équipe pédagogique, le plus souvent pluridisciplinaire.¹⁰³ » Durant la pandémie, les enseignantes et les enseignants ont eu la possibilité de coopérer avec les mêmes intervenants que ceux mentionnés dans la première partie de cet avis, soit le BSE, le APT, le DTI et le BFAD. Néanmoins, le contexte pandémique a obligé le corps professoral à transformer le format de leurs cours dans un délai si court qu'il est difficile d'évaluer à quel point ils ont eu recours à ces ressources. Nous savons toutefois que les conseillères et conseillers en pédagogie et en technopédagogie du Centre de services en technologie de l'information et en pédagogie (CSTIP) de l'Université Laval ont été particulièrement sollicités. Entre 2019 et

⁹⁹ Rebecca Dahm, Nathalie Huet, et Alexa Craïš, « Enseigner en contexte de pandémie : quelles différences entre les professeurs du primaire, du secondaire et de l'université ? », *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation* 28, n° 4 (2020): paragr. 25, <https://doi.org/10.18162/fp.2021.743>.

¹⁰⁰ Dahm, Huet, et Craïš, 28-31.

¹⁰¹ Dahm, Huet, et Craïš, paragr. 43.

¹⁰² Marek, Wu, et Chew, « Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic », 91.

¹⁰³ Daniel Peraya, « Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance », 2002, 25.

2020, le CSTIP a vu son nombre de demandes de soutien pédagogique et technologique augmenter de 180 %.¹⁰⁴

Les aspects positifs et négatifs de la pandémie du point de vue des professeures et des professeurs

Une étude conduite par l'Université Laval résume les aspects positifs que les professeures et les professeurs retiennent de leur expérience de l'enseignement en ligne. Sur le plan pédagogique, ils remarquent leur plus grande ouverture à l'innovation pédagogique et estiment avoir amélioré leur capacité à s'appuyer sur une variété d'outils technologiques et de formules d'enseignement, même si d'un point de vue pratique, ils jugent qu'il est mieux d'éviter la multiplicité des canaux de communication, des outils et des plateformes de cours. De manière générale, ils ressortent de cette expérience avec une meilleure connaissance des possibilités et des limites de chaque type de cours. L'acquisition de ces nouvelles compétences permet à certains d'envisager de recourir dans une moindre mesure aux cours magistraux et en grand groupe dans le futur. Finalement, plusieurs mentionnent la découverte de méthodes alternatives d'évaluation en ligne qui ne compromettent pas pour autant leur intégrité académique. À ce sujet, la plupart d'entre eux souhaitent malgré tout que la passation d'examens à distance soit éliminée après la pandémie.¹⁰⁵ Sur le plan personnel, le fait d'avoir développé une meilleure capacité d'adaptation et de résilience pédagogique est nommé comme un point positif, tout comme l'instauration de communautés de pratiques et d'entraide¹⁰⁶ est saluée. Dans un autre ordre d'idées, le fait d'enseigner à distance a permis à certains de découvrir la véritable valeur du présentiel, sans nécessairement prévoir un retour parfaitement fidèle au mode d'enseignement pré-pandémique. En effet, une majorité d'enseignantes et d'enseignants s'attendent à ce que leur manière d'enseigner après la pandémie soit différente de celle d'avant la pandémie : « 8 % des enseignants ayant participé à l'enquête estiment que leur enseignement post-pandémique sera très différent, 39 % pensent qu'il impliquera de nombreux changements

¹⁰⁴ CSTIP, « Impacts de la COVID-19 sur les services rendus par un Centre de services facultaires en TI et en pédagogie », 2020, 1, <https://www.cstip.ulaval.ca/sites/cstip.ulaval.ca/files/infographie-demandes-CSTIP-2019vs2020.png>.

¹⁰⁵ Université Laval, « Regard sur l'enseignement et l'apprentissage. Après 20 mois de pandémie », 18.

¹⁰⁶ Université Laval, 16.

et 41 % s'attendent à des changements mineurs. Inversement, seulement 8 % déclarent qu'ils s'attendent à ce que leur enseignement postpandémique revienne à ce qu'il était avant le mois de mars 2020.¹⁰⁷ »

Malgré ces aspects positifs, les enseignantes et les enseignants s'entendent sur le fait qu'après la pandémie, certaines pratiques devront être abandonnées. La FAD devra être laissée au choix de l'enseignante ou de l'enseignant. Autrement dit, elle ne devra pas devenir obligatoire. Il faudra éviter la surflexibilisation et la suradaptation des modalités d'enseignement. De plus, les professeures et les professeurs mentionnent que les étudiantes et aux étudiants ne devraient pas avoir la possibilité de fermer leur caméra durant un cours magistral, étant donné que cette pratique réduit considérablement leur participation et leur engagement. Finalement, la question de l'enregistrement du cours est préoccupante pour le corps enseignant qui pense que c'est eux qui devraient détenir la liberté de déterminer, d'une part, si elle est pertinente et, d'autre part, qui y aura accès. En ce sens, le corps enseignant avance que l'actualisation des politiques et des cadres réglementaires est requise. Ils demandent la clarification de la terminologie relative aux formules d'enseignement, une réflexion d'ordre éthique, légal et pédagogique concernant l'enregistrement des cours, la mise à jour de la Politique de la FAD (entamée par le Conseil universitaire en 2021) et des modalités encadrant le recours aux logiciels de détection de plagiat et la passation d'examens en télésurveillance, la création de règles relatives à l'activation des caméras dans le cadre de classes virtuelles.¹⁰⁸

Pour finir, il est important de noter que la plupart des études portant sur l'expérience des professeures et des professeurs durant la pandémie montrent la grande variété de leurs besoins, qui changent en fonction des individus, de leur faculté et de leur université.¹⁰⁹ Il est ainsi important de tenir compte de ces variations et de rester flexibles dans le choix des solutions à mettre en place.

Le financement des universités

¹⁰⁷ Université Laval, 17.

¹⁰⁸ Université Laval, 19.

¹⁰⁹ Marek, Wu, et Chew, « Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic », 89.

La pandémie a mis à mal les finances de plusieurs institutions d'enseignement comme celles du Réseau de l'Université du Québec qui a connu un déficit de 100,7 millions pour l'année 2020-2021. Les subventions et les contributions provinciales sont les principales sources de revenus des institutions canadiennes, cependant leur pourcentage a diminué continuellement dans les deux dernières décennies, de sorte qu'elles dépendent davantage des revenus provenant des frais de scolarité.¹¹⁰ Au Canada, en 2018-2019, « [à] l'échelle nationale, les revenus tirés des frais de scolarité ont augmenté de 41,1 % ». ¹¹¹ Cette augmentation serait due en partie à la hausse des frais de scolarité et à l'augmentation des inscriptions des étudiantes et des étudiants étrangers qui payent un montant environ quatre fois plus élevé que ceux du Canada.¹¹² Dans un contexte où les universités dépendent des revenus liés aux inscriptions de cette clientèle, la pandémie a généré une baisse considérable de revenus. En effet, elle a été accompagnée de restrictions de voyage, de fermeture des campus et d'une baisse des revenus personnels, ce qui a engendré une baisse des inscriptions des étudiantes et des étudiants étrangers durant l'année 2020-2021. Pour évaluer l'impact de la pandémie sur cette catégorie d'inscriptions, Statistique Canada s'est appuyé sur le nombre de permis d'études délivrés entre janvier 2019 et janvier 2020, qui a chuté de 41,6 %.¹¹³ D'autres pertes, plus difficiles à évaluer, sont liées aux services auxiliaires offerts à l'effectif étudiant présent physiquement sur le campus. En temps normal, la vente de produits et de services représente 7,6 % des revenus des universités. Ce chiffre a pu être affecté par la diminution de vente de permis de stationnement, de location de logements, de location d'installations et par la fermeture de cafétéria.¹¹⁴

Ces pertes ont pu être compensées en partie par des investissements gouvernementaux. Du côté fédéral, un investissement de 450 millions de dollars en 2020-2021 a été annoncé.¹¹⁵ Ce montant contribue à soutenir les activités de recherche en offrant, d'une part, un soutien salarial aux membres du personnel affectés par la pandémie et qui n'ont pas accès aux autres mesures

¹¹⁰ Statistique Canada, « Répercussions financières projetées de la pandémie de COVID-19 sur les universités canadiennes pour l'année universitaire 2020-2021 », 18 août 2021, 4, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-595-m/81-595-m2021002-fra.htm>.

¹¹¹ *Statistique Canada*, 4.

¹¹² *Statistique Canada*, 4.

¹¹³ *Statistique Canada*, 6.

¹¹⁴ *Statistique Canada*, 14.

¹¹⁵ *Statistique Canada*, 9.

d'aide gouvernementale et, d'autre part, un soutien aux institutions de recherche en santé.¹¹⁶ Du côté provincial, étant donné qu'une partie du financement des universités varie en fonction du nombre d'inscriptions, le gouvernement provincial du Québec a choisi de « réviser le financement public accordé aux établissements d'enseignement postsecondaire pour qu'il corresponde au soutien reçu en fonction du nombre d'inscriptions en 2018-2019.¹¹⁷ » Ainsi, les universités québécoises ne verront pas leur subvention provinciale chuter à cause de la baisse d'inscriptions. Finalement, le Québec a annoncé une subvention spéciale de 75 millions de dollars destinée aux universités et aux collèges, afin d'améliorer le soutien pédagogique et psychosocial offert à la communauté étudiante pendant la pandémie.¹¹⁸

À l'Université Laval, l'équilibre budgétaire a été maintenu durant l'année 2020-2021. Le vice-recteur l'attribue à trois facteurs : « Tout d'abord, cet été, grâce à une gestion prudente et responsable, les gestionnaires d'unités et de services ont pu contenir au maximum leurs dépenses. Deuxièmement, nous avons utilisé des soldes que nous avons réservés pour des projets futurs. Enfin, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur nous a beaucoup aidés en nous accordant une marge financière supplémentaire pour couvrir les coûts supplémentaires liés à la pandémie. Ces trois éléments nous auront permis d'atteindre l'équilibre budgétaire.¹¹⁹ »

Les examens

Durant la pandémie, les examens ont eu majoritairement lieu à distance. Pour limiter le risque de plagiat, certaines universités ont eu recours à des logiciels de télésurveillance qui prétendent remplacer les surveillants présents lors d'examens physiques. Les logiciels les plus connus sont

¹¹⁶ « Le premier ministre annonce un soutien pour le personnel de recherche au Canada », Premier ministre du Canada, 1 janvier 1970, 1, <https://pm.gc.ca/fr/nouvelles/communiqués/2020/05/15/premier-ministre-annonce-soutien-personnel-de-recherche-au-canada>.

¹¹⁷ Statistique Canada, « Répercussions financières projetées de la pandémie de COVID-19 sur les universités canadiennes pour l'année universitaire 2020-2021 », 13-14.

¹¹⁸ « Pandémie de la COVID-19 - La ministre McCann annonce une aide supplémentaire de 375 M\$ pour les étudiantes et étudiants du postsecondaire », 1, consulté le 18 juin 2022, <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/pandemie-de-la-covid-19-la-ministre-mccann-annonce-une-aide-supplementaire-de-375-m-pour-les-etudiantes-et-etudiants-du-postsecondaire>.

¹¹⁹ « L'équilibre sera maintenu malgré la pandémie », ULaval Nouvelles, 28 août 2020, 1, <https://nouvelles.ulaval.ca/2020/08/28/lequilibre-sera-maintenu-malgre-la-pandemie-7bfc9e298db46f9745bdc2fc3dfaa29d>.

ProctorExam, utilisés à Polytechnique et à l'Université de Montréal, *ProctorU* et *Proctorio*. À l'Université Laval, c'est ce dernier logiciel qui a été testé pour la première fois à l'automne 2020 au cœur de la première vague de la pandémie et son utilisation a été autorisée pour les sessions futures. Le principal argument est qu'il s'agit d'un outil dissuasif, mais que fait réellement le logiciel *Proctorio*? Il peut enregistrer l'image, les sons, la voix, la souris, le clavier et les écrans partagés. Ces données sont enregistrées et conservées pour la durée d'un processus disciplinaire et ne peuvent être consultées que par les personnes autorisées. Certaines fonctionnalités du poste de l'étudiant peuvent être désactivées, comme la fonction « copier-coller », l'impression, la possibilité d'ouvrir des onglets du navigateur Chrome autre que celui du questionnaire, l'utilisation d'un deuxième écran ou le clic droit de la souris.¹²⁰ Les neuf aspects qui peuvent être surveillés durant l'examen sont l'écran du poste de travail, les changements de fenêtre, le nombre d'écrans connectés, la concordance entre les frappes du clavier et les types de réponses attendues au questionnaire, l'utilisation de la fonction « copier-coller » à l'aide de la souris ou des raccourcis du clavier, la modification de la dimension de la page du navigateur, les changements sonores, le mouvement de la tête ou du regard, la présence d'une autre personne dans la pièce, l'absence de la fenêtre de l'examen, du cadre de la caméra ou de la pièce.¹²¹

Certaines institutions d'enseignement, comme l'Université de Montréal, ont rendu obligatoires les logiciels de télésurveillance, ce qui a soulevé plusieurs problèmes. Le premier est qu'il génère un stress supplémentaire. Les étudiantes et les étudiants appréhendent des problèmes techniques susceptibles de nuire à la réussite de leur examen. Dans les projets pilotes mis en place par l'Université de Montréal, des problèmes techniques ont été observés dans 17 % à 19 % des cas. De plus, plusieurs « exprim[ent] un inconfort relié aux nombreuses distractions présentes dans les lieux disponibles aux personnes participantes pour réaliser leur examen. Ces distractions, en plus de ne pas être optimales à la concentration, génér[ent] la crainte qu'elles puissent être considérées comme du plagiat.¹²² » Le deuxième problème est l'absence de consentement éclairé de la part des étudiantes et des étudiants qui se voient dans l'obligation d'abandonner leur cours s'ils refusent de consentir à l'installation du logiciel sur leur

¹²⁰ Université Laval, « Consentement libre et éclairé », s. d., 1.

¹²¹ Université Laval, 2.

¹²² FAÉCUM, « La télésurveillance des examens à distance », 2020, 3.

ordinateur. Anne-Sophie Letellier, une spécialiste en cybersécurité explique : « [d]ans ce contexte, je doute que les étudiants aient réellement un choix, ce qui les place dans une situation extrêmement problématique ».¹²³ Le troisième concerne le caractère intrusif des informations recueillies et les enjeux de confidentialité qui y sont associés. Le quatrième problème est en lien avec les inégalités créées par le fait d'utiliser un logiciel de télésurveillance étant donné que « l'absence d'un ordinateur, de micro, de caméra ou d'une connexion Internet fiable, la possession de plusieurs appareils électroniques déjouant le système de télésurveillance, la difficulté associée à la mise en place de certains accommodements pour les étudiantes et les étudiants en situation de handicap ainsi que le fait de vivre dans un environnement inadéquat »¹²⁴ peuvent tous représenter une situation d'inégalité. Pour toutes ces raisons, une pétition signée par 10 000 étudiantes et étudiants de l'Université Concordia a été créée pour contester l'utilisation d'examens en télésurveillance.¹²⁵

À l'Université Laval, même si l'utilisation du logiciel de télésurveillance a été permise, il est employé uniquement lorsque toutes les autres options ont été épuisées : « L'Université Laval recommande d'adapter, de réviser et de diversifier les modalités d'évaluation des apprentissages de manière à éviter ou à limiter au minimum le recours à la surveillance, que ce soit en présence ou en ligne. [...] Le choix de la surveillance en ligne lors d'un examen est fait par l'unité ou l'enseignant responsable du cours en concertation avec l'étudiant concerné. Ce mode de passation doit en être un de dernier recours.¹²⁶ » La passation des examens sous surveillance en ligne est permise seulement dans trois situations. D'abord, pour accommoder les étudiantes et les étudiants dans l'impossibilité de se présenter au lieu d'examen physique à cause d'une situation de vie exceptionnelle. Ensuite, « pour tenir une activité d'évaluation des apprentissages dont la prestation de l'étudiant doit être appréciée (exposé oral, prestation musicale, etc.).¹²⁷ » Finalement, « [d]e façon exceptionnelle en cas de fermeture complète d'un lieu d'examen, dans certains cours obligatoires considérés comme critiques dans le

¹²³ Delphine Jung, « Examens à distance. Des universités québécoises tentées par la télésurveillance », 27 mai 2020, 1, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1706501/universites-examens-surveillance-covid-19>.

¹²⁴ FAÉCUM, « La télésurveillance des examens à distance », 3.

¹²⁵ Jung, « Examens à distance. Des universités québécoises tentées par la télésurveillance », 1.

¹²⁶ « Surveillance d'examens en ligne », Enseigner à l'Université Laval, 6 octobre 2020, 1, <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/surveillance-d-examens-en-ligne>.

¹²⁷ « Surveillance d'examens en ligne », 1.

cheminement étudiant, une fois obtenu l'accord de l'unité et de la direction de programme.¹²⁸ » Cela implique qu'en cas d'une nouvelle fermeture du campus, le logiciel de télésurveillance pourrait être utilisé moyennant l'autorisation du département concerné.

L'alternative au logiciel de télésurveillance réside dans l'adaptation des méthodes d'évaluation aux exigences du mode de FAD. Il n'est pas possible de surveiller un examen à distance comme un examen en présentiel, il est donc essentiel de revoir les modalités des évaluations. En ce sens, l'UEQ avance qu'une solution est « de créer des évaluations d'un niveau taxonomique plus élevé. Par exemple, en demandant aux étudiants et aux étudiantes d'effectuer des analyses de cas, des cartes conceptuelles, de répondre à des questions à développement ou de réaliser des projets ou travaux de plus grande envergure, l'évaluation peut être effectuée à livre ouvert, sans télésurveillance.¹²⁹ » L'utilisation de méthodes alternatives d'évaluation des apprentissages est à privilégier par rapport aux examens télésurveillés. Finalement, il est important de noter que les logiciels de télésurveillance peuvent dans certains cas améliorer l'accès à l'éducation, par exemple, lorsqu'ils sont utilisés pour déservir la clientèle des personnes en situation de handicap.

Recommandation 5 : Que l'Université Laval ait recours à des méthodes d'évaluations alternatives adaptées à la formation à distance plutôt qu'à un logiciel de télésurveillance.

Recommandation 6 : Que les étudiantes ou les étudiants ait toujours la possibilité de refuser de participer à une évaluation télésurveillée, et ce, sans préjudice.

Recommandation 7 : Que les modalités relatives aux méthodes de surveillance des évaluations apparaissent dans le plan de cours.

Recommandation 8 : Que le matériel informatique adéquat soit rendu disponible sans frais pour les étudiantes et les étudiants qui choisissent de participer à une évaluation télésurveillée.

¹²⁸ « Surveillance d'examens en ligne », 1.

¹²⁹ UEQ, « Avis sur la formation à distance », 46, consulté le 27 mai 2022, <https://unionetudiante.ca/download/avis-formation-a-distance-20-02-2021/>.

Recommandation 9 : Que l'Université Laval établisse une procédure claire en cas de problèmes techniques lors d'une évaluation télésurveillée.

La notation

Étant donné les circonstances exceptionnelles dans lesquelles la communauté étudiante a été plongée à cause de la pandémie, la plupart des universités du Québec ont décidé d'offrir aux étudiantes et aux étudiants la possibilité de transformer leurs notes en mention succès ou échec. Les cours marqués de cette mention ne contribuent pas au calcul de la moyenne et permettent ainsi de réduire les conséquences de la pandémie sur le cheminement des étudiantes et des étudiants. L'Université Laval a fait de même. À l'hiver 2020, les étudiantes et les étudiants ont pu choisir entre conserver leurs notes ou choisir la mention succès ou échec pour un ou plusieurs cours, tandis qu'à l'automne 2020 et l'hiver 2021, ils ont eu cette possibilité pour un seul de leur cours.¹³⁰

Les types de cours

La pandémie a rendu possible la découverte des cours à distance à tous les étudiantes et les étudiants, même ceux qui ne les auraient peut-être pas essayés d'eux-mêmes. Ils sont divisés quant au type de cours qu'ils préfèrent : 46 % d'entre eux préfèrent les cours sur le campus, tandis que 44 % préfèrent ceux à distance.¹³¹ La division est la même en ce qui concerne le type de cours en ligne puisque 47 % des universitaires préfèrent les cours en temps réel (synchrone) et 47 % ceux enregistrés (asynchrone).¹³² À plus grande échelle, 60,5 % d'entre eux souhaitent que leur programme offre un mixte de cours à distance et en présence.¹³³ Ainsi, la pandémie a modifié de manière durable les attentes des étudiantes et des étudiants vis-à-vis des institutions universitaires étant donné que la variété des cours semble désormais une priorité.

¹³⁰ Université Laval, « Bien vivre ce début de session », ULaval Nouvelles, 20 janvier 2021, 1, <https://nouvelles.ulaval.ca/b14bbd6c4fed3dc6e67cfb430e728b8c>.

¹³¹ Synopsis, « Sondage auprès des étudiants. Session de l'automne 2020 », 2020, 13.

¹³² Synopsis, 14.

¹³³ « Regard sur l'enseignement et l'apprentissage. Après 20 mois de pandémie », 28.

Dans un sondage effectué par l'Université Laval, deux constats émergent en ce qui concerne les préférences exprimées par les étudiants et les étudiantes en ce qui concerne les types de cours. D'abord, ils évaluent que les formules d'enseignement favorisent une expérience d'apprentissage de qualité relativement égale. Ensuite, plusieurs variables entrent en jeu dans la détermination des préférences et attentes exprimées.¹³⁴ Les préférences pour les différents types de cours varient « selon l'âge, le cycle d'études, le régime d'études, le domaine disciplinaire et par type de programme d'études (et le croisement de ces variables).¹³⁵ » Par exemple, ceux à temps partiel auraient une préférence pour les cours asynchrones, tandis que ceux à temps complet préféreraient les cours en présence ou comodal.¹³⁶ Un autre exemple concerne la nécessité d'assister à des cours sur le campus, qui sont plus importants aux yeux des étudiantes et étudiants de 21 ans et moins. Cet intérêt pour le présentiel diminue d'année en année, au profit d'une approche mixte et s'inverse complètement à mesure que l'âge augmente.¹³⁷ Dans tous les cas, les étudiantes et les étudiants s'entendent pour dire que les cours à distance doivent être planifiés et non pas simplement transformés dans l'urgence à partir d'un cours en présentiel. En effet, « [l]es étudiants souhaitent avoir accès à des cours interactifs, intéressants et à jour, mais ils désirent surtout sentir que l'enseignant est impliqué de façon interactive dans leur apprentissage, que l'enseignement soit en présentiel ou en ligne.¹³⁸ »

Contrairement aux enseignantes et aux enseignants qui souhaitent évaluer au cas par cas la nécessité d'enregistrer un cours ou non, plusieurs étudiantes et étudiants pensent que les cours devraient toujours être enregistrés. Cette pratique comporte plusieurs avantages : réécouter des passages moins bien compris, faciliter la préparation aux examens, écouter un cours manqué, écouter un cours à tête reposée ou dans de bonnes prédispositions physiques et mentales. Cette pratique pourrait même être appliquée au cours en présentiel qui offrirait alors une plus grande flexibilité dans la gestion du temps.¹³⁹

Recommandation 10 : Que l'Université Laval offre une combinaison de cours synchrones,

¹³⁴ Université Laval, 22.

¹³⁵ Université Laval, 29.

¹³⁶ Université Laval, 24.

¹³⁷ Université Laval, 28.

¹³⁸ Université Laval, 26.

¹³⁹ Université Laval, 25.

asynchrones et en présence pour s'adapter aux besoins et aux goûts des différentes clientèles étudiantes.

Recommandation 11 : Que les cours à distance soient planifiés et organisés de manière à offrir une expérience d'apprentissage de même qualité qu'un cours en présentiel.

Impact de la COVID-19 sur les étudiantes et les étudiants des cycles supérieurs de l'Université Laval

Impact sur la santé psychologique des étudiantes et des étudiants

Durant la pandémie, les étudiantes et les étudiants ont vu leur vie changer du tout au tout. Cela n'est pas sans conséquences. Sur le plan psychologique, aux cycles supérieurs, le quart des répondants à l'automne 2020 envisageait de prendre un congé de longue durée. Aux cycles supérieurs, ils ont déclaré être sujet d'anxiété, de dépression, de détresse et de solitude ou avoir été plus débordées comparativement à la période pré-pandémique¹⁴⁰. Si l'anxiété a augmenté durant le confinement, elle a également été présente lors du déconfinement, où certains ont été affectés par le stress de devoir se déplacer à leur lieu physique d'études, la peur d'attraper la COVID-19 et l'inquiétude de la transmettre à un de leur proche. Plusieurs craignait de ne plus avoir les compétences de sociabiliser comme avant ou de ne plus être en mesure d'étudier pour des examens à livres fermés.¹⁴¹ En ce qui concerne l'anxiété de performance, la psychologue Sonia Lupien avance que les étudiantes et les étudiants qui avaient un haut niveau d'anxiété de performance avant ont vu leur anxiété diminuée lorsqu'ils sont passés aux examens en ligne. À l'inverse, ceux qui avaient une faible anxiété de performance à la base ont vu leur anxiété augmenter lorsqu'ils ont dû faire leur examen en ligne. La psychologue rappelle que le plus important n'est qu'aucune différence dans la performance aux examens en ligne ou en classe

¹⁴⁰ Toronto Science Policy Network, « Les premiers effets de la COVID-19 sur les étudiant.e.s aux cycles supérieurs au Canada », 10 août 2020, 5, <https://tspn.ca/covid19-report/>.

¹⁴¹ « Enseignement et apprentissage dans l'enseignement supérieur à l'ère de la COVID-19 : une synthèse des connaissances | Acfas », consulté le 29 juin 2022, <https://www.acfas.ca/evenements/congres/89/contribution/enseignement-apprentissage-enseignement-superieur-ere-covid-19>.

n'a été observée. De manière générale, le fait d'avoir plus de contrôle sur la situation dans laquelle l'examen est réalisé fait diminuer le nombre d'anxiogènes, comme la présence de surveillants dans la pièce, la gestion du temps, etc.¹⁴²

Recommandation 12 : Que l'Université Laval mette au cœur de ses priorités les services de soutien psychologique aux étudiantes et aux étudiants.

Rédiger en période de confinement

Un problème spécifique rencontré par les étudiantes et les étudiants des cycles supérieurs est le fait d'être isolés pour rédiger. Une étude montre qu'« [u]ne grande partie des doctorants voit leur rédaction paralysée par la pandémie. Le syndrome de la page blanche, caractérisé par un sentiment de doute constant quant à la pertinence de leurs idées, est fortement ressenti, de telle sorte qu'il devient impossible de commencer ou de compléter la rédaction d'une section. »¹⁴³ À l'inverse, d'autres ont vu leur productivité augmentée : « Huit participants et participantes présentent un état d'esprit plus positif en rapportant le fait qu'ils et elles apprécient le ralentissement de leur rythme de vie imposé par le confinement. L'arrêt de leur routine leur permettrait de décanter, ce qui leur procure une meilleure humeur.¹⁴⁴ » En se penchant sur les retraites de rédaction en ligne offertes par l'OBNL Thèsez-vous, les auteurs repèrent trois avantages du numérique sur la rédaction au doctorat : le développement d'une communauté de doctorants engagés et connectés, un accroissement de la productivité par une légitimation de la rédaction et l'exploration de méthodes de rédaction variées pour rédiger efficacement à distance.¹⁴⁵ Les auteurs repèrent également trois désavantages du numérique chez les doctorants en rédaction : l'insuffisance de contact humain, l'impossibilité de varier les espaces de travail et l'incapacité d'offrir une prise en charge aussi complète que dans une retraite de rédaction en

¹⁴² « Cours en ligne ou en personne, aucun des deux n'est plus anxiogène que l'autre », consulté le 9 juin 2022, <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/penelope/segments/chronique/197819/anxietepformance-ecole-distance-sonia-lupien>.

¹⁴³ Émilie Tremblay-Wragg et al., « Pandémie oblige, les étudiants et étudiantes aux cycles supérieurs se tournent vers le numérique pour structurer leur rédaction académique, briser l'isolement et persévérer », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* 18, n° 1 (2021): 297, <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-25>.

¹⁴⁴ Tremblay-Wragg et al., 298.

¹⁴⁵ Tremblay-Wragg et al., 300.

présence. Dans l'ensemble, les retraites de rédaction en ligne ont représenté une aide précieuse pour les étudiantes et les étudiants qui y ont participé.¹⁴⁶

Recommandation 13: Que l'Université Laval bonifie les subventions pour permettre aux étudiantes et aux étudiants des cycles supérieurs d'utiliser les services de Thèsez-vous.

Impact sur les finances des étudiantes et des étudiants

La plupart des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs dépendent de leur emploi d'été ou d'un emploi à temps partiel durant l'année scolaire comme principale source de revenus. Or, « [a]u Canada, au cours des mois de mars et d'avril, 3 millions d'emplois ont été perdus et le taux de chômage des étudiants âgés de 15 à 24 ans a augmenté significativement pour s'établir à 31,7 %. L'emploi dans ce groupe a connu la baisse la plus rapide au cours des premiers mois de la pandémie, car ses membres étaient plus susceptibles d'occuper des emplois moins assurés dans les industries plus durement touchées.¹⁴⁷ » Selon une enquête effectuée par Statistique Canada à laquelle 100 000 étudiantes et étudiants postsecondaires ont répondu, « chez les étudiants de 20 à 24 ans, le taux d'emploi a diminué de 23,6 points de pourcentage pour passer de 52,5 % en février 2020 à 28,9 % en avril 2020. » De plus, 60 % des participants ont déclaré que leurs placements en milieu de travail avaient été reportés, repoussés ou annulés. Ainsi, la pandémie a eu de grands impacts sur les perspectives d'emploi des étudiantes et étudiants du niveau postsecondaire.

Pour répondre aux besoins particuliers de la population étudiante, non admissible à la Prestation canadienne d'urgence (PCU), le gouvernement fédéral a mis en place la Prestation canadienne d'urgence pour les étudiants (PCUE). Cette aide offre un revenu de 1250 \$ par période de quatre semaines à ceux qui sont dans l'incapacité de se trouver un emploi à cause de la COVID-19. » Une autre aide provient du Gouvernement provincial qui alloue 300 M\$ supplémentaires pour la bonification du programme d'aide financière aux études (AFE) afin de tenir compte des circonstances particulières liées à la pandémie, cela représente un montant additionnel de 96 \$

¹⁴⁶ Tremblay-Wragg et al., 300-301.

¹⁴⁷ Statistique Canada, « Répercussions financières projetées de la pandémie de COVID-19 sur les universités canadiennes pour l'année universitaire 2020-2021 », 8.

par mois pour les étudiantes et les étudiants qui résident chez leurs parents et de 205 \$ pour ceux ne résidant pas chez leurs parents.¹⁴⁸ Finalement, le 22 avril 2020, le gouvernement du Canada s'est engagé à investir 291,6 millions de dollars pour maintenir le soutien du revenu des stagiaires en recherche et du personnel de recherche dans les universités canadiennes qui reçoivent des bourses fédérales, afin d'aider ceux qui éprouvent des difficultés économiques à cause des fermetures et des pressions liées à la pandémie.¹⁴⁹

Malgré ces aides gouvernementales, 70 % des étudiantes et des étudiants ayant répondu à un sondage de Statistique Canada ont indiqué être très ou extrêmement préoccupés par rapport aux répercussions financières de la pandémie. L'inquiétude la plus fréquente (61 %) est qu'ils épuiserait toutes leurs économies.¹⁵⁰ D'autres préoccupations touchent la peur de l'endettement (47 %)¹⁵¹, l'incertitude quant à leur capacité de couvrir leurs dépenses courantes (44 %), leurs frais de scolarité (46 %) ou leurs frais de logement (43 %).¹⁵² Du côté des préoccupations spécifiques aux étudiantes et aux étudiants à la maîtrise ou au doctorat, parmi ceux qui comptent sur les fonds de recherche, 61% sont préoccupés par la possibilité de ne pas avoir accès à du financement. Selon une autre enquête, « [s]eulement 27% des étudiants dans des programme de recherche aux cycles supérieurs bénéficie d'un financement garanti. De plus, 40% des étudiants en recherche n'ont pas été informés, ou ont été informés de manière insuffisante quant à leurs préoccupations concernant le maintien de leurs allocations. »¹⁵³ Finalement, 70% des ceux qui remplissent des fonction d'enseignant n'ont reçu aucune compensation pour le temps et le travail supplémentaires nécessaires pour transiter vers un enseignement en ligne.¹⁵⁴

L'Université Laval a également contribué à aider les étudiantes et les étudiants en situation de

¹⁴⁸ « Pandémie de la COVID-19 - La ministre McCann annonce une aide supplémentaire de 375 M\$ pour les étudiantes et étudiants du postsecondaire », 1.

¹⁴⁹ « Le premier ministre annonce un soutien pour le personnel de recherche au Canada », 1.

¹⁵⁰ Statistique Canada, *Pandémie de COVID-19. Répercussions financières sur les étudiants du niveau postsecondaire au Canada* (Ottawa, 2020), 3, https://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly_acquisitions_list-ef/2020/20-20/publications.gc.ca/collections/collection_2020/statcan/45-28/CS45-28-1-2020-17-fra.pdf.

¹⁵¹ *Statistique Canada*, 4.

¹⁵² *Statistique Canada*, 4.

¹⁵³ Toronto Science Policy Network, « Les premiers effets de la COVID-19 sur les étudiant.e.s aux cycles supérieurs au Canada », 4.

¹⁵⁴ Toronto Science Policy Network, 5.

précarité financière en mettant en place le Fonds d'urgence COVID-19. Le fond s'adresse à ceux inscrits à temps plein qui ne peuvent pas assumer leurs besoins de première nécessité et dont la poursuite des études est compromise à cause de la COVID-19. En date du 4 juin, 1356 donateurs avaient contribué. Sur 2612 demandes acheminées, 1196 étudiantes et étudiants ont été soutenus en recevant un montant moyen de 746 \$. En tout, 903 700 \$ ont été remis.¹⁵⁵

Impact sur la qualité de l'apprentissage

Vu la transition massive et rapide vers la formation en ligne, plusieurs se sont inquiétés de la qualité de la formation offerte durant la pandémie. Une recherche de la CADEUL (2015) montre toutefois que 23,99 % des personnes répondantes considèrent que le contenu des cours à distance est de qualité inférieure à ceux en présentiel alors que seulement 10,78 % considèrent qu'elle est supérieure. Plusieurs remarque que « [l]a formation à distance est de qualité quand les cours sont entièrement repensés pour la modalité choisie, de la pédagogie à l'évaluation en passant par l'horaire et le matériel¹⁵⁶ », ce qui n'a pas été le cas durant la pandémie, puisque des cours destinés à un enseignement en présentiel ont été transformés d'urgence en cours à distance. Par exemple, dans un groupe de discussion sur l'impact de la pandémie sur la vie personnelle, un étudiant soulève le manque d'organisation des institutions d'enseignement : « Il y en a qui ont poursuivi leur plan de cours comme s'il n'y avait pas de COVID-19, comme si rien n'était arrivé. Ça, j'ai trouvé ça difficile.¹⁵⁷ » Malgré tout, la population postsecondaire est satisfaite de la transition vers le distanciel. Une étude réalisée à l'automne 2020 montre que les étudiantes et les étudiants sont très à l'aise avec la technologie. Toutefois, dans les cas où ils sont insatisfaits, ils déplorent particulièrement la faiblesse technique de la professeure et du professeur.¹⁵⁸ Il cite également la charge de travail élevée, le manque de motivation et le fait que les professeures et les professeurs ne sont pas très présents.¹⁵⁹ Sur le plan plus individuel, les universitaires mentionnent que les insatisfactions sont liées au lieu d'études mal adapté et à

¹⁵⁵ Université Laval, « Ensemble pour aider nos étudiants », *La Fondation de l'Université Laval* (blog), 1, consulté le 31 mai 2022, <https://www.ulaval.ca/fondation/covid-19/>.

¹⁵⁶ UEQ, « Avis sur la formation à distance », 34.

¹⁵⁷ INSPQ, « COVID-19. Pandémie et impacts sur la vie personnelle », 2021, 3.

¹⁵⁸ Synopsis, « Sondage auprès des étudiants. Session de l'automne 2020 », 4.

¹⁵⁹ Synopsis, 7.

une mauvaise connexion internet.¹⁶⁰ Malgré ces insatisfactions, les statistiques de l'Université Laval sont encourageantes. À la session 2020, soit lors du premier confinement, il y aurait eu 10 % moins d'étudiantes et d'étudiants qui ont abandonné au moins un cours par rapport à la session d'automne 2019 et le taux de réussite à l'automne 2020 est similaire à celui à l'automne 2019.¹⁶¹

Impact sur le parcours scolaire

Plus d'un quart des étudiantes et des étudiants ont vu leurs cours repoussés ou annulés à cause de la pandémie. Cette proportion est la même aux collégiales, au baccalauréat et à la maîtrise, mais est plus faible (16 %) au doctorat, qui offre souvent moins de cours. Certains cours qui ont été donnés malgré la pandémie ont vu leur composante pratique annulée.¹⁶² Ce type de perturbation scolaire varie beaucoup en fonction du domaine d'études ; ceux qui étudiaient dans les domaines des services (56 %), des métiers (53 %), ou des soins de santé (41 %) ont été le plus perturbés.¹⁶³ 40% des répondants dans des programmes professionnelles de maîtrise ou de doctorat ont indiqués que leurs **stages** pour les sessions d'été ou d'automne 2020 avaient été annulées ou reportées. Les étudiantes et les étudiants forcés de suivre leur stage à distance ont mentionné deux éléments facilitateurs : les rétroaction individuelle et la possibilité d'avoir du soutien additionnel au besoin.¹⁶⁴ Cela explique pourquoi certains ont l'impression, d'une part, d'avoir pris du retard dans leurs études durant la pandémie et, d'autre part, que la fin de leurs études sera retardée. En effet, 40% de ceux inscrits aux cycles supérieurs ont déclaré que la COVID-19 a eu des répercussions sur les échéances de leur programme et sur leur capacité

¹⁶⁰ *Synopsis, 10.*

¹⁶¹ Université Laval, « L'année 2021-2022 à l'Université Laval », ULaval Nouvelles, 2021, 1, <https://nouvelles.ulaval.ca/2021/02/18/annee-2021-2022-a-luniversite-laval-a8533ac6a88a8d62d69d74a5af40292a>.

¹⁶² Toronto Science Policy Network, « Les premiers effets de la COVID-19 sur les étudiant.e.s aux cycles supérieurs au Canada », 5.

¹⁶³ April Doreleyers et Tamara Knighton, *Pandémie de COVID-19. Répercussions scolaires sur les étudiants du niveau postsecondaire au Canada*, 55 (Ottawa, 2020), 3, https://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly_acquisitions_list-ef/2020/20-20/publications.gc.ca/collections/collection_2020/statcan/45-28/CS45-28-1-2020-16-fra.pdf.

¹⁶⁴ Mariata Sall et al., « Comment la pandémie de la COVID-19 affecte-elle les différentes populations étudiantes aux cycles supérieurs de l'université Laval? », <https://www.acfas.ca/evenements/congres/89/contribution/comment-pandemie-covid-19-affecte-elle-differentes-populations>.

d'obtenir leur diplôme¹⁶⁵, tandis que 50% d'entre eux prévoyant obtenir leur diplôme à l'automne 2020, disent être incapables ou incertains d'y arriver.¹⁶⁶ En plus des retards et de l'incertitude qui régnaient quant à la diplomation, ils ont aussi vu leur possibilités d'acquérir de l'expérience professionnelle diminuée. La moitié de ceux inscrits aux cycles supérieurs ont signalé des annulations d'activités de développement professionnel auxquelles ils participaient, comme des événements sur le campus, des conférences organisés par des étudiantes et des étudiants et des programme de formation professionnelle.¹⁶⁷ À ce sujet, trois doctorante avance que « le contexte pandémique exceptionnel vécu par les étudiants lors du trimestre d'hiver et d'été est susceptible de remettre en perspective la place accordée à la tâche principale et aux tâches secondaires.¹⁶⁸ » En effet, alors que la tâche d'une étudiante consistait en une combinaison de charges de cours, d'assistantat au sein de projets de recherche, d'implication étudiante auprès d'associations étudiantes, de rédaction et de publication d'articles, de participation à des colloques ainsi qu'à des congrès et de participation à des activités de bénévolat, la tâche des étudiantes et des étudiants a été réduite à l'unique rédaction du mémoire ou de la thèse durant la pandémie.

Impact sur la recherche

Dans un sondage administré aux étudiantes et aux étudiants aux cycles supérieurs de l'Université Laval, 28,3 % des répondantes et des répondants disent avoir dû modifier leur projet de recherche en raison de la pandémie, 49,4% l'on retardé et 2,1 % l'on annuler, tandis que 78% de ceux qui envisageait de réaliser leur projet de recherche à l'étranger ont vu leur projet annulé.¹⁶⁹ La principale raison expliquant ces retards ou ces annulation est l'impossibilité d'accéder au lieu où devait être exécuté la collecte de données et l'incapacité d'accéder au ressources matérielles de l'université comme « des logiciels de codage, de ressources

¹⁶⁵ Toronto Science Policy Network, « Les premiers effets de la COVID-19 sur les étudiant.e.s aux cycles supérieurs au Canada », 5.

¹⁶⁶ Toronto Science Policy Network, 5.

¹⁶⁷ Toronto Science Policy Network, 5.

¹⁶⁸ Marjorie Cuerrier, Anne-Sophie Aubin, et Delphine Tremblay-Gagnon, « Influences et répercussions de la pandémie sur les apprentissages et le parcours universitaire des étudiant.e.s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation : retour d'expérience de trois doctorantes », *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation* 28, n° 4 (2020): 6, <https://doi.org/10.18162/fp.2020.698>.

¹⁶⁹ Toronto Science Policy Network, « Les premiers effets de la COVID-19 sur les étudiant.e.s aux cycles supérieurs au Canada », 4.

audiovisuelles ainsi que de livres inédits.¹⁷⁰ » Une majorité considère avoir reçu suffisamment de soutien de la part de leur direction de recherche, du personnel enseignant et de l'Université Laval.¹⁷¹ Malgré tout, 60% d'entre eux jugent que les mesures de la santé publique ont un impact négatif sur leur capacité à exécuter leur recherche tandis que 44,5 % attribuent leurs difficultés aux mesures prises par l'Université Laval. La moitié des étudiantes et des étudiants estiment également que leur département et leur superviseur n'ont pas suffisamment communiqué leur attentes avec eux.

La fracture numérique

Malgré tous les défis provoqués par la pandémie, le fait qu'elle soit survenue à une époque où les technologies sont suffisamment efficaces pour soutenir le passage à la FAD a été salvateur. Cela a permis aux étudiantes et aux étudiants de poursuivre leurs études sans trop de bouleversements, ce qui n'aurait pas été le cas quelques décennies auparavant. Toutefois, le fait de compter sur les technologies pour l'enseignement peut poser problème, étant donné que tous n'ont pas le même accès à ces technologies. Dans une étude mondiale conduite par l'UNESCO, nous apprenons que « quelque 826 millions d'élèves et d'étudiants, soit la moitié du nombre total d'apprenants, n'ont pas accès à un ordinateur à domicile et 43 % (706 millions) n'ont pas internet à la maison, alors même que l'enseignement numérique à distance est utilisé pour assurer la continuité de l'éducation dans la grande majorité des pays.¹⁷² » Cette fracture numérique est préoccupante, bien que beaucoup moins marquée dans les pays occidentaux. Au Québec, 82 % des étudiantes et des étudiants universitaires affirment disposer de l'équipement adéquat pour suivre des cours à distance. Les ordinateurs et les logiciels sont les pièces d'équipement les plus manquantes, mais ce manque est vécu par seulement 7 % d'entre eux.¹⁷³

Recommandation 14: *Que les logiciels gratuits ou abordables soit priorisés dans les cours par rapport aux logiciels dispendieux lorsque la situation le permet.*

¹⁷⁰ Cuerrier, Aubin, et Tremblay-Gagnon, « Influences et répercussions de la pandémie sur les apprentissages et le parcours universitaire des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation », 5.

¹⁷¹ Sall et al., « Comment la pandémie de la COVID-19 affecte-elle les différentes populations étudiantes aux cycles supérieurs de l'université Laval? »

¹⁷² UNESCO, « Fracture numérique préoccupante dans l'enseignement à distance », 21 avril 2020, 1, <https://fr.unesco.org/news/fracture-numerique-preoccupante-lenseignement-distance>.

¹⁷³ Synopsis, « Sondage auprès des étudiants. Session de l'automne 2020 », 11.

Impact sur les étudiants à besoins particuliers

Étudiants internationaux

Les étudiantes et les étudiants étrangers ont été particulièrement touchés par la pandémie. Au moment où la première vague éclate, 60% de ceux qui étaient inscrits aux cycles supérieurs ont envisagé de retourner dans leur pays d'origine, mais n'ont pas pu le faire notamment en raison de la fermeture des frontières¹⁷⁴. Dans ces conditions, plusieurs ont dû modifier l'échéancier de leur recherche (23%). La moitié ont craint de ne pas être en mesure de satisfaire aux exigences d'obtention de leur diplôme avant l'expiration de leur permis d'études.¹⁷⁵ Pour éviter cette situation, le gouvernement a prolongé le séjour des étudiantes et des étudiants internationaux.¹⁷⁶ Environ 10% d'entre eux n'ont pas été en mesure de compléter leur recherche, contrairement à 2,1% dans la population générale des cycles supérieurs. Cela peut être expliqué par le fait que cette clientèle fait souvent des recherches qui impliquent de la collecte de données dans leur pays d'origine, ce qui n'était plus possible durant la pandémie.

Sur le plan financier, celles et ceux qui étaient au Québec ont vécu une situation de grande précarité. Ils ont subi les mêmes pertes d'emploi et de revenu personnel que leurs collègues, mais n'ont toutefois pas eu droit à la PCUE offerte par le gouvernement fédéral. À cette instabilité financière s'ajoute l'isolement qui était malheureusement déjà présent pour certains étant donné que l'arrivée dans un nouveau pays implique de s'éloigner de ses proches.

Étudiantes et étudiants en situation de handicap

La pandémie a présenté des défis variés aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap dont les besoins diffèrent grandement les uns des autres. Nous présenterons certains exemples des défis rencontrés, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité. Cette section est construite à partir

¹⁷⁴ Toronto Science Policy Network, « Les premiers effets de la COVID-19 sur les étudiant.e.s aux cycles supérieurs au Canada », 5.

¹⁷⁵ Toronto Science Policy Network, 5.

¹⁷⁶ Université Laval, « Mise à jour du 1er mai », ULaval Nouvelles, 1 mai 2020, 1, <https://nouvelles.ulaval.ca/2020/05/01/mise-a-jour-du-1er-mai-e780ec8b1b0a648a93c81ce989a72c99>.

des informations rassemblées par le Pôle académique de Bruxelles dans une plénière sur les impacts de la pandémie sur les étudiantes et les étudiants en situation de handicap organisée en janvier 2021. Bien que leur bureau se situe en Belgique, nous pensons que leurs observations sont valables pour la population des cycles supérieures de l'Université Laval.¹⁷⁷

Les défis rencontrés par les personnes sourdes ou malentendantes sont surtout liés au besoin d'un interprète. Or, l'interprétation est difficile par vidéo parce qu'elle offre une image en 2 dimension, de sorte que certains mouvement projetés vers l'arrière ou vers l'avant sont difficiles à percevoir à l'écran. De plus, la taille du médaillon de l'interprète est souvent trop petite, car le reste de l'écran est utilisé pour le retour caméra de la professeure ou du professeur ou une présentation powerpoint. Par ailleurs, la vitesse et la densité des informations transmises par vidéo est souvent plus grande, surtout lorsqu'elle est couplée à une présentation imagée ou écrite simultanée à la parole. L'étudiant n'est alors pas en mesure de prendre connaissance du support visuel puisqu'il doit garder son attention sur l'interprète au même moment. Des difficultés techniques peuvent aussi survenir. En effet, l'interprète, l'étudiant et le professeur doivent avoir une excellente bande passante pour que le cours se déroule convenablement. La qualité du son, tout comme la possibilité de générer des sous-titres sont essentiels, même si ces derniers ne sont pas toujours suffisants dans un contexte où un vocabulaire spécifique est utilisé. Finalement, l'impossibilité de voir le visage de la professeure ou du professeur, soit parce qu'il est en voix-off, soit parce qu'il porte un masque, présentent une difficulté supplémentaire pour les malentendants, puisqu'ils se retrouvent privés de la lecture labiale.

La pandémie a été très handicapante pour les personnes qui présentent une déficience visuelle et qui n'avaient pas appris, au moment du premier confinement, l'utilisation des technologies comme l'ordinateur ou la dactylographie et l'utilisation des logiciels d'accessibilité. Ces compétences sont normalement enseignées en présence, ce qui facilite grandement l'opération, mais ont dû être apprises dans l'urgence à distance. La multiplicité des canaux de communication est un problème, puisqu'elle nécessite l'apprentissage d'un nouvel interface à chaque fois. Toutefois, la formation en ligne propose également des avantages pour cette

¹⁷⁷ « L'impact de la pandémie sur les étudiants en situation de handicap. », consulté le 25 juin 2022, <https://www.polecabruxelles.be/limpact-de-la-pandemie-sur-les-etudiants-en-situation-de-handicap/>.

clientèle, comme la possibilité de gérer leur fatigue en mettant une vidéo sur pause pour la reprendre plus tard. Un spécialiste des aménagements pour les personnes qui présentent une déficience visuelle mentionne qu'il est impératif de placer la personne en situation de handicap comme experte des aménagements à mettre en place. Plusieurs solutions existent pour améliorer l'accessibilité des études à distance aux malentendants, notamment l'octroi de plus de temps pour réaliser un examen, la possibilité de réaliser des examens oraux, un horaire flexible, l'accès à l'enregistrement du cours, la possibilité de rencontrer les professeures et les professeurs pour expliquer leurs besoins.

Les difficultés rencontrées par les étudiantes et les étudiants dyslexiques sont d'ordre sensoriel, intellectuel et émotionnel. Au niveau des sens, les personnes dyslexiques sont hypersensibles ce qui provoque des difficultés de concentration et de l'épuisement. Au niveau intellectuelle, la surstimulation des sens influent sur la compréhension et l'organisation. Finalement, au niveau émotionnel, les difficultés rencontrées peuvent débouchées sur une atteinte à l'estime de soi et du stress. Les solutions pour accomoder ses personnes sont l'accès au logiciel Antidote, les sous-titrages automatiques, l'enregistrement du cours, la possibilité de voir le visage de la personne qui enseigne pour permettre la lecture labiale, l'accès à la structure du cours à l'avance, la réalisation d'examens sous forme orale, l'aménagement d'un temps spécifique pour répondre aux questions de clarification.

À l'Université Laval, seulement 17,8% des étudiantes et des étudiants des cycles supérieurs en situation de handicap estiment avoir reçu suffisamment d'accomodements durant la pandémie tandis que 35% d'entre eux estiment que les mesures mises en place était insuffisantes. Les ajustements qui ont été jugés les plus utiles sont les cours offerts en vidéoconférence, les capsules vidéos, la disponibilité de livres et d'articles en ligne, la mention succès ou échec, l'étalement de la période des examens et la prolongation des échéances de remises de travaux.¹⁷⁸

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) est une solution intéressante pour rendre l'éducation accessible au plus grand nombre. Selon cette conception, étant donné qu'il y a

¹⁷⁸ Sall et al., « Comment la pandémie de la COVID-19 affecte-elle les différentes populations étudiantes aux cycles supérieurs de l'université Laval? »

autant de manières d'apprendre que d'êtres humains, la diversification des méthodes pédagogiques utilisées doit être prise en considération dès la conception du cours. Elle vise à s'adapter à tous, pas seulement à ceux qui sont reconnus comme étant en situation de handicap. Le fait de présenter la matière de différentes manières, de fournir plusieurs moyens aux apprenantes et aux apprenants pour qu'ils puissent exprimer ce qu'ils savent et de fournir plusieurs moyens d'engagement en classe sont des exemples de la CUA. L'Université Laval gagnerait à offrir une formation aux professeures et aux professeurs pour qu'ils puissent introduire des éléments de la CUA à leur cours, y compris lorsqu'ils sont offerts en ligne.

Recommandation 15 : Que l'Université Laval mettent sur pied des formations sur la conception universelle de l'apprentissage destinées aux professeures et aux professeurs.

Recommandation 16 : Que l'enregistrement de la vidéo, dans un format qui permet la génération automatique des sous-titres et le changement de la vitesse de lecture, soit permis lorsque le cours est donné en ligne.

Recommandation 17 : Que la personne en situation de handicap soit placée comme experte dans le processus de mise en place des accommodements.

Recommandation 18 : Que le nombre de plateformes utilisés dans un cours soit limités au plus petit nombre.

Étudiants-parents

Tout comme pour les étudiantes et les étudiants étrangers et en situation de handicap, les étudiants-parents ont eu des défis à relever durant la pandémie. La principale difficulté rapporté par les parents des cycles supérieures concerne la conciliation études-familles. À l'hiver 2020, c'était 76,6% d'entre eux qui éprouvait des difficultés, à l'été 2020, 55% et à l'automne 2020, 77,2%. Il semble donc que la difficulté soit plus grande durant l'année scolaire. Durant la pandémie, 46% ont songé à abandonner leurs études¹⁷⁹

¹⁷⁹ Sall et al.

Conclusion

La FAD soulève de nombreuses questions relatives à l'éducation supérieure, à l'accessibilité aux études et à l'accroissement de l'utilisation des TIC dans le domaine du savoir. Ces questions se posent avec acuité dans le contexte de l'Université Laval, puisque celle-ci a choisi depuis plusieurs années de faire de la FAD l'une de ses priorités institutionnelles et d'opérer un virage affirmé vers la bimodalité. Avant la pandémie, ce choix s'est traduit par un accroissement significatif de l'offre de cours et de programmes à distance, au premier comme aux cycles supérieurs. La pandémie n'a fait que renforcer cette tendance. Un travail de réflexion sur les besoins et les réalités des étudiantes et étudiants de FAD reste toutefois à réaliser. Le présent avis de l'ÆLIÉS poursuivait le but de répondre partiellement à ce besoin en dressant, d'une part, le portrait de la FAD facultative et obligatoire à l'Université Laval et, d'autre part, en évaluant l'expérience vécue par les étudiantes et les étudiants de 2^e et 3^e cycles dans ce mode d'enseignement. Tout au long de ce travail, il a été jugé inutile de comparer les avantages et désavantages respectifs de la FAD et de la formation en présentiel ; il s'agissait plutôt de considérer la FAD comme une modalité d'enseignement s'ajoutant au spectre des possibilités éducationnelles offertes à l'université. Cette modalité comporte toutefois certaines spécificités qu'il convenait de mettre en évidence pour mieux cerner les adaptations qu'elles nécessitent de la part du milieu universitaire et ainsi veiller à ce que ce mode de formation soit adapté aux besoins des étudiantes et étudiants de 2^e et 3^e cycles.

La première partie de ce travail a permis de clarifier les différents modes sous lesquels se déclinent les activités de FAD et les termes qui les désignent. Elle a également rendu possible une mise en perspective des enjeux récents et passés du développement de la FAD, notamment en ce qui a trait à l'influence de l'augmentation de cours offerts en ligne sur les modèles de cours et d'enseignement. Certains enjeux se sont révélés plus spécifiques au 2^e cycle, notamment ceux de la propriété intellectuelle du matériel développé par les enseignantes et les enseignants, de la transformation du rôle de l'auxiliaire et de l'accessibilité aux études pour certains groupes d'étudiantes et étudiants, par exemple les parents-étudiants et les étudiantes et étudiants internationaux.

L'un des constats qu'il a été possible d'émettre est qu'aux cycles supérieurs, la FAD s'est développée non pas strictement pour répondre aux besoins de la formation continue, mais dans un esprit de formation continue. Avant la pandémie, l'offre de cours à distance était de ce fait plus faible dans les programmes de maîtrises avec mémoire, stage ou essai, et elle était plus importante dans les microprogrammes et les DESS. Ces programmes ne sont pas soumis à une évaluation extérieure à l'université et il semble nécessaire que cette procédure soit révisée, notamment en raison du mode de financement qui prévaut actuellement dans le système d'éducation universitaire du Québec.

La deuxième partie de cet avis a permis de cerner les spécificités de la FAD en contexte pandémique et l'impact de cette dernière sur la population étudiante des cycles supérieurs. Un premier constat est que la pandémie a permis la découverte des avantages de la FAD à l'ensemble de la population étudiante et enseignante qui ne l'aurait peut-être pas explorée autrement. Les professeures et les professeurs témoignent avoir beaucoup appris et acceptent de laisser cette expérience influencer et teinter leur enseignement post-pandémique. Les étudiantes et les étudiants, quant à eux, se sont adaptés rapidement aux nouvelles technologies et apprécient la flexibilité offerte par la FAD. Malgré tout, plusieurs pratiques utilisées durant la pandémie suscitent un besoin de réflexion, comme la question de l'enregistrement des cours, vis-à-vis de laquelle le corps enseignant est réfractaire, alors que les étudiantes et les étudiants souhaiteraient voir cette pratique généralisée. D'autres mentionnent le besoin de planifier la FAD de sorte que la transformation rapide de cours en présentiel vers le mode à distance soit délaissée dans le futur. Les enjeux moraux liés à l'utilisation de logiciel de télésurveillance pour réduire le plagiat lors d'évaluations sont également problématiques. Tous ces aspects inhérents à la FAD devront faire l'objet de réflexions dans un futur proche.

En plus de ces observations qui concernent tous les cycles universitaires, certains enjeux sont plus spécifiques aux cycles supérieurs. La difficulté de rédiger un mémoire ou une thèse à distance, le manque de communication avec leur départements, l'incapacité à mener leur recherche à terme pour des raisons pratiques liées aux mesures sanitaires et la précarité financière dû à une incertitude quant au maintien du financement, sont tous des exemples de

problématique propres aux étudiantes et aux étudiants des cycles supérieurs en temps de pandémie. Étant donné l'incertitude qui règne quant à la durée de la pandémie du COVID-19 et aux moyens qui seront pris dans le futur, il serait important que l'Université Laval et ses différents acteurs réfléchissent à ces enjeux pour être prêts à répondre à un éventuel reconfinement.

Un élément important de l'analyse de la FAD en contexte pandémique est la nécessité de tenir compte des différents profils d'étudiantes et d'étudiants au moment de concevoir la formation et l'encadrement qui leur sont offerts. Les étudiantes et les étudiants internationaux, les parents étudiants, les étudiantes et les étudiants à temps partiel ou à temps plein ont des besoins différenciés auxquels devrait correspondre un système intégré de ressources diverses, allant de l'aide à la réussite aux ressources bibliothécaires numériques. Une offre de cours variée, alliant présence et distance, cours synchrone et asynchrone semble une voie salubre pour accommoder le plus grand nombre d'étudiants et, ainsi, améliorer l'accessibilité aux études supérieures. Cette variété des profils se retrouve aussi du côté des professeures et des professeurs, dont les besoins varient en fonction de leur domaine d'études, de leur université et de leurs préférences individuelles. Il est donc important que l'Université Laval prenne en considération l'hétérogénéité des profils étudiants et enseignants dans le développement de la FAD.

La place de plus en plus importante qu'occupe la FAD dans la réalité étudiante de l'Université Laval exige un travail de consultation, de réflexion et d'analyse qui semble jusqu'ici incomplet, surtout en ce qui concerne les 2^e et 3^e cycles. Un travail plus vaste devrait être mené en ce sens, qui permettrait de mieux connaître les changements, positifs et négatifs, apportés par la FAD sur la réalité étudiante et sur la formation traditionnelle. Les possibilités offertes par les TIC en matière d'éducation universitaire, déjà multiples, ont explosé dans les dernières années, plaçant ainsi les établissements universitaires devant la nécessité d'établir des priorités. Les premiers intéressés, les étudiantes et étudiants, de même que les enseignantes et enseignants, devraient faire partie des personnes autorisées à se prononcer sur ces orientations futures de la formation universitaire.

Listes des recommandations

Recommandation 1 : Que les frais technologiques reliés directement ou indirectement au développement de la formation à distance soient pris en charge par la subvention gouvernementale et non par une augmentation directe de la facture étudiante.

Recommandation 2 : Que l'Université veille à ce que le portail des cours soit fonctionnel et compatible avec des logiciels et des systèmes d'exploitation moins récents ou libres de droits.

Recommandation 3 : Que la création de tous les programmes, y compris les microprogrammes, les DESS et les certificats, soit soumise à une évaluation externe.

Recommandation 4 : Que sur une base régulière (ex. : bisannuelle) un rapport rende compte de la conversion de cours présentiels en cours à distance et de la création de cours à distance.

Recommandation 5 : Que l'Université Laval ait recours à des méthodes d'évaluations alternatives adaptées à la formation à distance plutôt qu'à un logiciel de télésurveillance.

Recommandation 6 : Que les étudiantes et les étudiants aient toujours la possibilité de refuser de participer à une évaluation télésurveillée, et ce, sans préjudice.

Recommandation 7 : Que les modalités relatives aux méthodes de surveillance des évaluations apparaissent dans le plan de cours.

Recommandation 8 : Que le matériel informatique adéquat soit rendu disponible sans frais pour les étudiantes et les étudiants qui choisissent de participer à une évaluation télésurveillée.

Recommandation 9 : Que l'Université Laval établisse une procédure claire en cas de problèmes techniques lors d'une évaluation télésurveillée.

Recommandation 10 : Que l'Université Laval offre une combinaison de cours synchrones,

asynchrones et en présence pour s'adapter aux besoins et aux goûts des différentes clientèles étudiantes.

Recommandation 11 : Que les cours à distance soient planifiés et organisés de manière à offrir une expérience d'apprentissage de même qualité qu'un cours en présentiel.

Recommandation 12 : Que l'Université Laval mettent au cœur de ses priorités les services de soutien psychologique aux étudiantes et aux étudiants.

Recommandation 13 : Que l'Université Laval bonifie les subventions pour permettre aux étudiantes et aux étudiants des cycles supérieurs d'utiliser les services de Thèsez-vous.

Recommandation 14 : Que les logiciels gratuits ou abordables soit priorisés dans les cours par rapport aux logiciels dispendieux lorsque la situation le permet.

Recommandation 15 : Que l'Université Laval mettent sur pied des formations sur la conception universelle de l'apprentissage destinées aux professeures et aux professeurs.

Recommandation 16 : Que l'enregistrement de la vidéo, dans un format qui permet la génération automatique des sous-titres et le changement de la vitesse de lecture, soit permis lorsque le cours est donné en ligne.

Recommandation 17 : Que la personne en situation de handicap soit placée comme experte dans le processus de mises en place des accomodements.

Recommandation 18 : Que le nombre de plateformes utiliser dans un cours soit limités au plus petit nombre.

Bibliographie

Boulet, Gilles. « L'avenir de la formation à distance : MOOC, cours et programme en ligne, université, etc ». Présentation PowerPoint, Trois-Rivières, 2014.

BSE. « Concevoir et produire un cours à distance », 2017.

———. « Programme d'appui à l'innovation pédagogique 2020-2021: cours à distance, cours hybride, MOOC », 2020.

Bureau de la qualité des programmes. « Élaboration des programmes ». Consulté le 20 mai 2022. https://www.bqp.ulaval.ca/elaboration_programmes.php.

CADEUL et AELIÉS. « Avis sur les frais institutionnels obligatoires », 2011.

Charlier, Bernadette, Nathalie Deschryver, et Daniel Pereya. « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et savoirs* 4, n° 4 (2006): 469-96. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>.

CLIFAD. « Soixante ans de formation à distance au Québec », 2007.

INSPQ. « COVID-19. Pandémie et impacts sur la vie personnelle », 2021, 10.

CSE. *Formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser*. Québec (Québec): Conseil supérieur de l'éducation, 2015.

CSTIP. « Impacts de la COVID-19 sur les services rendus par un Centre de services facultaires en TI et en pédagogie », 2020. <https://www.cstip.ulaval.ca/sites/cstip.ulaval.ca/files/infographie-demandes-CSTIp-2019vs2020.png>.

Cuerrier, Marjorie, Anne-Sophie Aubin, et Delphine Tremblay-Gagnon. « Influences et répercussions de la pandémie sur les apprentissages et le parcours universitaire des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation : retour d'expérience de trois doctorantes ». *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation* 28, n° 4 (2020): 1-8. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.698>.

Dahm, Rebecca, Nathalie Huet, et Alexa Craïs. « Enseigner en contexte de pandémie : quelles différences entre les professeurs du primaire, du secondaire et de l'université ? » *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation* 28, n° 4 (2020): 1-13. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.743>.

Deschênes, André-Jacques, et Martin Maltais. « Formation à distance et accessibilité. » *TÉLUQ*, 2006.

Doreleyers, April, et Tamara Knighton. *Pandémie de COVID-19. Répercussions scolaires sur les étudiants du niveau postsecondaire au Canada*. 55. Ottawa, 2020. https://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly_acquisitions_list-ef/2020/20-20/publications.gc.ca/collections/collection_2020/statcan/45-28/CS45-28-1-2020-16-fra.pdf.

FAÉCUM. « La télésurveillance des examens à distance », 2020.

FEUQ. « Le travail rémunéré et les études universitaires: une nouvelle norme de la vie universitaire ». Consulté le 19 mai 2022. <https://www.yumpu.com/fr/document/view/17376962/le-travail-remunere-et-les-etudes-universitaires-feuq/40>.

Forgues, Jean-François, Nicolas Gagnon, Denyse Gilbert, Isabelle Perron, et Danny J. Sohler. « L'environnement numérique d'apprentissage. Orientations stratégiques et pédagogiques ». Québec, 2006. <https://docplayer.fr/1980421-L-environnement-numerique-d-apprentissage-orientations-strategiques-et-pedagogiques-2006-2009.html>.

Formation à distance de l'Université Laval. « Formation à distance ». Consulté le 20 mai 2022. <https://www.distance.ulaval.ca/>.

Gauthier, Christine. « Attention à vos droits d'auteur ». *Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval* (blog), 2 octobre 2020. https://www.sccul.ulaval.ca/info_sccul/editorial/attention-a-vos-droits-dauteur/.

Gérin-Lajoie, Serge, et Claude Potvin. « Évolution de la formation à distance dans une université bimodale ». *Distances et savoirs* 9, n° 3 (2011): 349-74. <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-3-page-349.htm>.

Glikman, Viviane. *Des cours par correspondance au « e-learning »*. *Panorama des formations ouvertes et à distance*. Presses Universitaires de France, 2002. <https://doi.org/10.3917/puf.glik.2002.01>.

Gouvernement du Québec. « Pandémie de COVID-19. Le gouvernement du Québec annonce la fermeture des écoles, des cégeps, des universités et des services de garde ». Consulté le 30 mai 2022. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/pandemie-de-covid-19-le-gouvernement-du-quebec-annonce-la-fermeture-des-ecoles-des-cegeps-des-universites-et-des-services-de-garde>.

Guillemet, Patrick. *Formation à distance. La Télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur 1972-2006*. Presses de l'Université du Québec. Collection Enseignement supérieur, 2007. <https://www.puq.ca/catalogue/collections/former-distance-1610.html>.

Hotte, Richard, et Pascal Leroux Lium. « Technologies et formation à distance ». *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation* 10, n° 1 (2003): 9-28. <https://doi.org/10.3406/stice.2003.855>.

INSPQ. « Ligne du temps COVID-19 au Québec ». INSPQ, 22 avril 2022. <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>.

Jung, Delphine. « Examens à distance. Des universités québécoises tentées par la télésurveillance », 27 mai 2020. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1706501/universites-examens-surveillance-covid-19>.

Premier ministre du Canada. « Le premier ministre annonce un soutien pour le personnel de recherche au Canada », 1 janvier 1970. <https://pm.gc.ca/fr/nouvelles/communiques/2020/05/15/premier-ministre-annonce-soutien-personnel-de-recherche-au-canada>.

Lebtahi, Yannick. *Zoom sur la fac. Les universités à l'épreuve du distancie*. Consulté le 27 mai 2022. <http://www.harmatheque.com.acces.bibl.ulaval.ca/ebook/9782343237558>.

ULaval Nouvelles. « L'équilibre sera maintenu malgré la pandémie », 28 août 2020.

<https://nouvelles.ulaval.ca/2020/08/28/lequilibre-sera-maintenu-malgre-la-pandemie-7bfc9e298db46f9745bdc2fc3dfaa29d>.

« L'impact de la pandémie sur les étudiants en situation de handicap. » Consulté le 25 juin 2022. <https://www.poleacabruxelles.be/limpact-de-la-pandemie-sur-les-etudiants-en-situation-de-handicap/>.

Loisier, Jean. « Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone », 2013.

Lupien, Sonia. « Cours en ligne ou en personne, aucun des deux n'est plus anxiogène que l'autre ». Consulté le 9 juin 2022. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/penelope/segments/chronique/197819/anxietepformance-ecole-distance-sonia-lupien>.

Marchand, Louise, et Jean Loisier. « L'université et l'apprentissage en ligne, menace ou opportunité ». *Revue des sciences de l'éducation* 29, n° 2 (2003): 415-37. <https://doi.org/10.7202/011040ar>.

Marek, Michael W., Wen-chi Vivian Wu, et Chiou Sheng Chew. « Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic ». *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)* 19, n° 1 (2021): 89-109. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.0a3>.

MELS. « Procédure liée à l'examen d'opportunité des projets de programmes conduisant à un grade », 2005. <http://www.education.gouv.qc.ca/en/universites/university-professors-and-staff/references/examen-dopportunit%C3%A9-projets-de-programmes/>.

MELS et Université Laval. « Contrat de performance de l'Université Laval. Entente de réinvestissement intervenue entre le ministère de l'Éducation et l'Université », 2001. <http://numerique.banq.qc.ca/>.

MESRST. « Règles budgétaires et reddition de compte des universités. Années universitaires 2021-2022 », 2022. <https://www.quebec.ca/education/universite/services-administratifs-universites/regles-budgetaires-reddition-compte-universites>.

OMS. « Chronologie de l'action de l'OMS face à la COVID-19 ». Consulté le 30 mai 2022. <https://www.who.int/fr/news/item/29-06-2020-covidtimeline>.

« Pandémie de la COVID-19 - La ministre McCann annonce une aide supplémentaire de 375 M\$ pour les étudiantes et étudiants du postsecondaire ». Consulté le 18 juin 2022. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/pandemie-de-la-covid-19-la-ministre-mccann-annonce-une-aide-supplementaire-de-375-m-pour-les-etudiantes-et-etudiants-du-postsecondaire>.

Peraya, Daniel. « Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance », 2002.

Potvin, Claude. « Aux frontières de la formation à distance. Réflexions pour une appellation mieux contrôlée ». *Distances* 13, n° 1 (automne 2011): 1-6. <http://distances.telug.ca/volume-13/aux-frontieres-de-la-formation-a-distance-reflexions-pour-une-appellation-mieux-controlee/index.html>.

Power, Michael, et Anthony Gould-Morven. « Head of Gold, Feet of Clay: The Online Learning Paradox ». *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 12, n° 2 (février

2011): 19-39. <https://www-erudit-org.acces.bibl.ulaval.ca/fr/revues/irrod/2011-v12-n2-irrod105133/1067623ar/>.

REFAD. « Étude sur le droit d'auteur en formation à distance », 2014. <https://www.refad.ca/publications-et-rapports-de-recherche/rapports-de-recherche/rapports-2014/etude-sur-le-droit-dauteur-en-formation-a-distance-en-francais-au-canada/>.

Sall, Mariata, Louis-Pierre Barrette, Michel Turcotte, Kossi Aziague, et Yannick Gallant. « Comment la pandémie de la COVID-19 affecte-elle les différentes populations étudiantes aux cycles supérieurs de l'université Laval? » 2020. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/89/contribution/comment-pandemie-covid-19-affecte-elle-differentes-populations>.

Sécurité publique Canada. « Fermeture des frontières », 4 septembre 2020. <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/trnsprnc/brfng-mtrls/prlmntry-bndrs/20200724/041/index-fr.aspx>.

Statistique Canada. *Pandémie de COVID-19. Répercussions financières sur les étudiants du niveau postsecondaire au Canada*. Ottawa, 2020. https://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly_acquisitions_list-ef/2020/20-20/publications.gc.ca/collections/collection_2020/statcan/45-28/CS45-28-1-2020-17-fra.pdf.

———. « Répercussions financières projetées de la pandémie de COVID-19 sur les universités canadiennes pour l'année universitaire 2020-2021 », 18 août 2021. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-595-m/81-595-m2021002-fra.htm>.

Enseigner à l'Université Laval. « Surveillance d'examens en ligne », 6 octobre 2020. <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/surveillance-d-examens-en-ligne>.

Synopsis. « Sondage auprès des étudiants. Session de l'automne 2020 », 2020.

Toronto Science Policy Network. « Les premiers effets de la COVID-19 sur les étudiant.e.s aux cycles supérieurs au Canada », 10 août 2020. <https://tspn.ca/covid19-report/>.

Tremblay-Wragg, Émilie, Catherine E. Déri, Cynthia Vincent, Élise Labonté, Sara Mathieu-Chartier, Raphaëlle Côté-Parent, et Stéphane Villeneuve. « Pandémie oblige, les étudiants et étudiantes aux cycles supérieurs se tournent vers le numérique pour structurer leur rédaction académique, briser l'isolement et persévérer ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* 18, n° 1 (2021): 291. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-25>.

UEQ. « Avis sur la formation à distance ». Consulté le 27 mai 2022. <https://unionetudiante.ca/download/avis-formation-a-distance-20-02-2021/>.

———. « Formation à distance », 2021.

UNESCO. « COVID-19. Rouvrir et réinventer les universités. Enquête sur l'enseignement supérieur conduite avec le concours des commissions nationales pour l'UNESCO », 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174_fre.

———. « Fracture numérique préoccupante dans l'enseignement à distance », 21 avril 2020. <https://fr.unesco.org/news/fracture-numerique-preoccupante-lenseignement-distance>.

- Université Laval. « Bien vivre ce début de session ». ULaval Nouvelles, 20 janvier 2021. <https://nouvelles.ulaval.ca/b14bbd6c4fed3dc6e67cfb430e728b8c>.
- . « Confinement du Québec. Les effets sur nos activités ». ULaval Nouvelles, 7 janvier 2021. <https://nouvelles.ulaval.ca/2021/01/08/confinement-du-quebec-les-effets-sur-nos-activites-dfad7c706f8858f05fb66a3645e903be>.
- . « Consentement libre et éclairé », s. d.
- . « COVID-19. Suite des nouvelles consignes du gouvernement ». ULaval Nouvelles, 6 octobre 2020. <https://nouvelles.ulaval.ca/2020/10/06/covid-19-suite-des-nouvelles-consignes-du-gouvernement-414dfc54f05c11e0f265b5d11fcb3bbc>.
- . « Des efforts constants pour un campus sécuritaire ». ULaval Nouvelles, 2 septembre 2021. <https://nouvelles.ulaval.ca/2021/09/02/des-efforts-constants-pour-un-campus-securitaire-3482d069da93534b2fa119aa999fb071>.
- . « Droits de scolarité par crédit ». Consulté le 19 mai 2022. <https://www.ulaval.ca/etudes/droits-de-scolarite/etudiant-dont-un-parent-est-employe-de-lul/programmes-de-2e-et-3e-cycles/ete-2022>.
- . « Effets des mesures spéciales d’urgence sur nos activités ». Consulté le 31 mai 2022. <https://nouvelles.ulaval.ca/2021/04/01/effets-des-mesures-speciales-durgence-sur-nos-activites-ed5b02df8a16e32295073dee5352c80>.
- . « Ensemble pour aider nos étudiants ». *La Fondation de l’Université Laval* (blog). Consulté le 31 mai 2022. <https://www.ulaval.ca/fondation/covid-19/>.
- . « Horizon 2017. Orientations de développement de l’Université Laval. », 2013.
- . « Info programme. Formation à distance ». Consulté le 20 mai 2022. https://console.virtualpaper.com/universite-laval/ip_fad_2022-2023/?page=1.
- . « La rectrice fait le point ». ULaval Nouvelles, 19 mars 2020. <https://nouvelles.ulaval.ca/2020/03/19/la-rectrice-fait-le-point-6bce4c8c7f1573417c4013857a13515d>.
- . « La session d’été 100% à distance ». ULaval Nouvelles, 24 mars 2020. <https://nouvelles.ulaval.ca/2020/03/24/la-session-dete-100-a-distance-527083a09b68c018bd1df9e158203480>.
- . « L’année 2021-2022 à l’Université Laval ». ULaval Nouvelles, 2021. <https://nouvelles.ulaval.ca/2021/02/18/annee-2021-2022-a-luniversite-laval-a8533ac6a88a8d62d69d74a5af40292a>.
- . « Mise à jour du 1er mai ». ULaval Nouvelles, 1 mai 2020. <https://nouvelles.ulaval.ca/2020/05/01/mise-a-jour-du-1er-mai-e780ec8b1b0a648a93c81ce989a72c99>.
- . « Politique de la formation à distance », 2012.
- . « Politique de la formation à distance », 2021.

———. « Précisions sur les activités d'apprentissage en présence ». Consulté le 31 mai 2022. <https://nouvelles.ulaval.ca/2021/02/12/precisions-sur-les-activites-dapprentissage-en-presence-858461d88f55f23476cbda492b696572>.

———. « Regard sur l'enseignement et l'apprentissage. Après 20 mois de pandémie », 2022.

———. « Saison estivale et zone verte ». ULaval Nouvelles. Consulté le 31 mai 2022. <https://nouvelles.ulaval.ca/2021/06/28/saison-estivale-et-zone-verte-6b198d636da749e56f978ad1ff9c718>.

———. « Situation pandémique. Plan de match et préparation d'un plan de repli temporaire ». ULaval Nouvelles, 23 décembre 2021. <https://nouvelles.ulaval.ca/b33b7d4d84923d5e3c5837a8b74b6e39>.

———. « Transition vers des cours en ligne et informations complémentaires ». ULaval Nouvelles, 14 mars 2020. <https://nouvelles.ulaval.ca/2020/03/14/transition-vers-des-cours-en-ligne-et-informations-complementaires-e4c9ea44b93e768d0605a32c5bc215c2>.

Université Laval et SCCCUL. « Lettre d'entente - automne 2020 et hiver 2021 », 2020.

Université Laval. « Horizon 2012. Orientations de développement de l'Université Laval ». Consulté le 19 mai 2022. <https://issuu.com/ulaval/docs/horizon2012>.

VREAE. « Mécanisme et procédures d'évaluation des projets de programmes », 7 octobre 2011.

———. « Procédure. Élaboration d'un projet de microprogramme », s.d.

———. « Procédure. Élaboration d'un projet de programme court : certificat, diplôme d'études supérieures spécialisées ou diplôme professionnel de troisième cycle », s.d.

———. « Procédure. Élaboration d'un projet de programme de grade baccalauréat, maîtrise ou doctorat », s. d.

Ce mémoire constitue un travail de recherche. L'ÆLIÉS n'endosse aucunement les positions personnelles des auteurs·trices sus-cités lorsque celles-ci portent sur des sujets qui s'éloignent le moins de l'objet de cet avis.