




INSTITUT DE RECHERCHE EN ÉCONOMIE CONTEMPORAINE

*Par Marianne St-Onge
et Marjorie Vidal*

NOTE DE CADRAGE

Les principaux enjeux entourant la formation à distance au collégial et en enseignement supérieur.

Des considérations avant, pendant et après la pandémie.



© Institut de recherche en économie contemporaine
ISBN 978-2-924927-67-0

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2021
Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2021

IRÉC, 10555, Avenue de Bois-de-Boulogne,
CP 2006, Montréal (Québec) H4N 1L4

Table des matières

Liste des acronymes	4
Introduction	5
1. Terminologie – Formation à distance et concepts connexes	7
1.1 FAD et formation, apprentissage ou cours en ligne	7
1.2 Modalités synchrones et asynchrones, établissement bimodal et formations comodales	10
2. Les enjeux systémiques	14
2.1 La FAD dans le cadre du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur	14
2.2 L'accessibilité aux études grâce à la FAD	19
2.3 La répartition de la FAD entre les établissements et sur le territoire	21
2.4 FAD, relations et conditions de travail	23
3. Les enjeux pédagogiques	25
3.1 Des questions pédagogiques spécifiques à la FAD	25
3.1.1 L'efficacité de la FAD	25
3.1.2. La préparation des enseignant·e·s	27
3.1.3. La planification de l'enseignement et de l'apprentissage	30
3.1.4. L'évaluation des apprentissages	32
3.2 Les liens pédagogiques	34
3.2.1 La relation pédagogique enseignant·e·s/étudiant·e·s	36
3.2.2 La relation entre étudiant·e·s	37
4. Les enjeux psychosociaux	40
4.1 Paramètres psychosociaux	40
4.1.1 La motivation des étudiant·e·s	41
4.1.2 L'autonomie des étudiant·e·s	45
4.2 La question des inégalités numériques comme enjeu psychosocial	47
4.2.1 Les inégalités d'accès	47
4.2.2 Les inégalités dans la littératie numérique	49
4.2.3 Les inégalités de compétences citoyennes	50
5. Conclusion, pistes de recherche et de réflexion	52
Liste de références	57
Annexe 1 - Récapitulatif du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (MEES, 2018, p.72).	62

Liste des acronymes

ACRFL	Association canadienne de recherche sur l'enseignement en ligne
AQEIPS	Association québécoise pour l'équité et l'inclusion au postsecondaire
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CLOM	Cours en ligne ouverts massifs
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSN	Confédération des syndicats nationaux
DEC	Diplôme d'études collégiales
EMNP	Enseignement en mode non présentiel
ÉSH	Étudiant·e·s en situation de handicap
FAD	Formation à distance
FEC	Fédération des enseignantes et enseignants de cégep
FECQ	Fédération étudiante collégiale du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MOOC	Massive open online courses
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAN	Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur
PGI	Progiciels de gestion intégrée
REL	Ressource éducative libre
SCCCUQO	Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec en Outaouais

Introduction

La formation à distance (FAD) en enseignement supérieur connaît un essor important depuis les deux dernières décennies (Association canadienne de recherche sur l'enseignement en ligne - ACRFL, 2019; Conseil supérieur de l'éducation – CSE, 2015; Lakhal, 2019). Cette expansion explique en partie les raisons qui ont incité le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2018) à développer son Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (PAN), lancé à l'automne 2018. Le PAN s'inscrit dans le cadre plus large de la Stratégie numérique du Gouvernement du Québec, dévoilée en 2017, qui réservait 1 186 millions de dollars pour la mise en œuvre du PAN, dont 963 millions de dollars « en nouveaux investissements pour la période » de 2018 à 2023 (MEES, 2018, p. 11). Le MEES situe le PAN dans la « quatrième révolution industrielle », soit « numérique, avec l'entrée rapide et massive des technologies numériques dans tous les domaines et dans la vie quotidienne » (MEES, 2018, p. 14). Un premier bilan de mise en œuvre du PAN, pour l'année 2018-2019, a été publié en 2020 (MEES, 2020a).

La situation pandémique survenue au début de l'année 2019 a précipité l'expansion de la FAD, mais sous des modalités et des conditions bien particulières. D'ailleurs, plusieurs groupes d'acteur·trice·s ont évoqué l'importance des distinctions existant entre la FAD et la mise en œuvre de l'enseignement en ligne survenu durant la pandémie (Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec en Outaouais - SCCCUQO, 2020; Hodge et al., 2020), arguant notamment que les mesures mises en place durant la pandémie représentent un « compromis temporaire » (SCCCUQ, 2020, s.p.) impliquant la transposition en ligne de cours conçus pour être dispensés en classe, sans avoir été pensés comme étant de la FAD. Malgré ces considérations, les mesures mobilisées durant la pandémie reflètent certains enjeux entourant la formation à distance, et force est de constater que la situation a accéléré la mise en place de FAD de manière généralisée. Il importe de clarifier ces enjeux ainsi cristallisés pour pouvoir penser les ajustements et développements futurs de la FAD en enseignement supérieur. En effet, la généralisation appréhendée de la FAD rend encore plus fondamentaux les questionnements et préoccupations entourant cette modalité de formation.

Cette note de cadrage a pour objectif de faire ressortir ces enjeux majeurs entourant la FAD en enseignement supérieur, et plus spécifiquement au niveau collégial. Elle repose sur une revue de littérature professionnelle et scientifique de textes publiés sur la FAD en général, ainsi que sur des études et recherches qui ont vu le jour dans le contexte pandémique. Si certains se sont penchés sur la situation au Québec, il aurait été mal à propos de s'y limiter, alors que des regards pertinents ont été portés sur d'autres systèmes (par exemple, des recherches menées par l'Association canadienne de recherche sur l'enseignement en ligne - ACRFL,

Statistique Canada, et l'Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE). Le choix a toutefois été restreint aux études les plus représentatives de la réalité québécoise. Elles ont été retenues parce qu'elles apportaient un éclairage pertinent sur les enjeux ciblés. Il importe de préciser que certains des écrits recensés dans cette note de cadrage portent spécifiquement sur l'enseignement collégial, d'autres sur l'enseignement universitaire, et d'autres enfin sur l'enseignement postsecondaire plus largement.

Cette note se penchera d'abord sur la terminologie entourant la formation à distance et les concepts connexes. En faisant un survol de la littérature scientifique sur le sujet, elle organisera l'exposé en faisant ressortir trois catégories d'enjeux complémentaires : les enjeux systémiques, pédagogiques et psychosociaux. Ces trois grandes catégories seront traitées dans des parties distinctes où seront passés en revue les principaux paramètres, les leviers et les pierres d'achoppement, etc., qui en marquent les dynamiques sachant que ces éléments ne sont pas mutuellement exclusifs et qu'ils peuvent se faire écho. C'est justement l'appréhension de cette complexité qui permet de tracer un portrait le plus exhaustif possible de la FAD.

Chaque enjeu est décrit de manière générale, et des encadrés permettent d'isoler les éléments attribuables en propre à la situation pandémique¹. Ce traitement permet une prise en compte plus juste de certains paramètres qui sont tributaires ou en partie renforcés par le contexte particulier de la pandémie.

¹ Pour un repérage plus rapide : les encadrés oranges insérés dans le texte relèvent les éléments imputés à la situation pandémique, tandis que les autres encadrés renvoient aux aspects plus conceptuels caractérisant les différents enjeux.

1. Terminologie – Formation à distance et concepts connexes

Bien que la formation à distance (FAD) existe depuis de nombreuses années, il semble que la terminologie employée dans le domaine de l'éducation ne soit ni univoque ni unanime (Association canadienne de recherche sur l'enseignement en ligne - ACRFL, 2017; Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur - CAPRES, 2019; Conseil supérieur de l'éducation - CSE, 2015, 2020a, 2020b; Deschênes et Maltais, 2006). Comme le rapporte le CAPRES (2019) dans le dossier qu'il a consacré au sujet de la FAD en enseignement supérieur, « une formation ou un cours à distance n'est pas nécessairement une formation ou un cours en ligne » (p. 16).

Plusieurs termes et nuances méritent d'être précisés alors même que la notion de FAD semble souvent confondue avec ses modalités de mise œuvre, et, de surcroît, alors que la situation pandémique a amené des groupes d'acteur·trice·s et de chercheur·e·s à préciser la différence fondamentale qui existe entre la FAD à proprement parler et le « basculement » subit en ligne de l'enseignement survenu durant la pandémie (CSE, 2020b; Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec en Outaouais - SCCCUQO, 2020; Hodge et al., 2020).

1.1 FAD et formation, apprentissage ou cours en ligne

De manière globale, une formation (en ligne ou en présence) comporte un ou plusieurs cours, et on peut envisager la diffusion du savoir sous l'angle de l'enseignement ou de l'apprentissage. Dans cette note, le terme FAD sera retenu, englobant les cours, l'enseignement et l'apprentissage à distance. Retenant la définition de Jacquinot-Delaunay (2010), le CSE (2015) a avancé, dans un avis consacré à la FAD dans les universités au Québec, qu'elle consistait en « une activité qui implique, à un certain degré, une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace ou le temps » (p. 4), ce qui rejoint la définition de Johnson (2020) selon qui la FAD représente « un mode d'enseignement où aucun cours n'est donné sur le campus et où l'enseignement se fait entièrement à distance » (p. 7). L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2020) préfère le terme « apprentissage à distance »; bien que l'angle d'approche soit différent (focalisant sur l'apprentissage plutôt que la formation), sa définition se rapproche des deux précédentes, à savoir qu'il s'agit d'« un apprentissage qui se déroule en dehors d'une salle de classe ou d'un lieu de travail » (p. 6).

Selon le CSE (2020b), la « FAD existe ... depuis qu'il est possible de communiquer avec un grand nombre de personnes sans avoir à les réunir dans un même lieu au même moment » (p. 4; voir l'encadré suivant).

Historiquement, la FAD au Québec

La FAD existe depuis plusieurs décennies au Québec, et elle a pris différentes formes, selon les époques et l'état d'avancement des moyens technologiques : d'abord par l'entremise des services postaux, en passant par la radio-diffusion, les cours par correspondance, ou la télévision, elle se diffuse maintenant par les canaux du Web (CSE, 2020a; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur - MEES, 2018).

En enseignement supérieur au Québec, le développement de la FAD s'est notamment fait par la mise sur pied, en 1972, de la TÉLUQ (maintenant appelée l'Université TÉLUQ), puis de Cégep à distance en 1991 (CSE, 2020a; MEES, 2020b). Au fil des années, les établissements d'enseignement supérieur ont eux-mêmes développé leur offre de FAD, à un point tel que « plus de 75% des établissements d'enseignement supérieur offrent des cours, voire des programmes, à distance » (MEES, 2020b p. 7).

Selon le CSE (2020b), la mise en place de la FAD s'inscrivait d'emblée dans un « **projet social**² » destiné à rendre l'éducation accessible aux personnes éloignées des établissements d'enseignement ou non disponibles pendant les heures de cours » (p. 4), alors que, aujourd'hui, la FAD répond davantage à une demande de conciliation entre « les études, le travail et différents aspects de la vie personnelle » (p. 4).

La FAD, de nos jours, fait surtout référence à la formation en ligne (CSE, 2015, 2020a, 2020b; OCDE, 2020). Les termes « formation en ligne », « apprentissage en ligne », « cours en ligne » partagent le point commun de comporter « toujours une référence aux technologies des communications Les termes peuvent inclure l'apprentissage via la radio, la télévision,

² Mis en gras dans le document du Conseil supérieur de l'éducation.

les supports CD et DVD, le Web, etc.» (CSE, 2020a, p. 22). En anglais, on parle on-line learning, e-learning, web-learning, digital learning (Sangrà, Vlachopoulos et Cabrera, 2012). Le CSE (2020b) souligne que «la communication via les outils du Web domine actuellement les autres moyens, à tel point que l'expression «formation en ligne» en vient à remplacer FAD, comme autrefois l'expression «cours par correspondance» (p. 4). L'importance de ne pas confondre l'apprentissage en ligne (un outil de diffusion) et la FAD est bien relevée dans ce passage tiré d'un texte de l'OCDE (2020):

L'apprentissage en ligne (souvent appelé **e-learning**³) correspond à l'utilisation d'outils numériques pour délivrer un apprentissage. Cela ne se passe pas nécessairement à distance. Ces outils peuvent être utilisés en classe, en complément de méthodes pédagogiques plus traditionnelles, auquel cas il s'agit d'une **mix-formation** (OCDE, 2020, p. 6).

On peut penser que les futures technologies influenceront également la FAD (CSE, 2020a; CAPRES, 2019). Parr (2019) va jusqu'à se demander si on parlera toujours de FAD en 2030, alors même que, déjà, «le libellé «formation à distance» se voit retiré de certaines planifications stratégiques au profit de formation hybride (alternance d'activités en présence et à distance), de formation *bimodale*, *comodale* ou *multimodale*⁴ (activité tenue en présence et à distance selon deux modes ou plus de diffusion), d'apprentissage synchrone ou asynchrone (p. 13)».

Dans les dernières décennies, l'offre de FAD a connu une expansion importante. En effet, le rapport du Québec issu du *Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne* de l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (ACRFL) faisait ressortir en 2019 que la majorité des établissements québécois d'enseignement supérieur qui avaient été sondés s'attendaient à une hausse des inscriptions aux cours en ligne ou à la FAD pour les années à venir. Ce rapport révèle également que «la proportion d'étudiants suivant des cours en ligne dans des établissements du Québec qui résident dans la province est supérieure à ce que l'on observe dans le reste du pays» (ACRFL, 2019, p. 4). Lakhali (2019) témoigne également de la croissance du nombre de cours à distance en Amérique du Nord. Cette auteure fait valoir que les principaux facteurs expliquant cette croissance relèvent de la «demande des étudiants pour des horaires flexibles», du fait que ces cours offrent «un meilleur accès aux programmes d'études en enseignement supérieur» et parce

³ En gras dans le texte original.

⁴ En italique dans le texte original.

qu'ils diminueraient «de manière significative les coûts d'instruction» (Lakhal, 2019, p. 2). Elle rapporte également que ces cours représenteraient un avantage financier pour les établissements d'enseignement supérieur.

La situation pandémique a permis de démontrer qu'il est réaliste et réalisable d'envisager la généralisation de la FAD, sous une forme ou une autre (Beaupré-Lavallée, 2021). Toutefois, pandémie ou pas, cette généralisation n'est pas sans comporter de nombreux défis et enjeux. Johnson (2020) avance que «tout indique qu'à l'avenir, le milieu de l'enseignement postsecondaire canadien misera davantage sur les technologies afin que les étudiants bénéficient d'une plus grande flexibilité et de certains accommodements» (p. 44).

Dans ce contexte, il est important de distinguer la FAD de ses modalités de diffusion (CSE, 2020a, 2020b; CAPRES, 2019), alors que les outils numériques qu'on lui associe désormais d'entrée de jeu sont également utilisés dans la formation en présence (CSE, 2015, 2020a).

On le voit, le vocabulaire de la FAD est riche et varié et plusieurs autres termes et formules connexes viennent compléter cette réalité complexe, comme le terme «formules hybrides» abordé dans la prochaine section.

1.2 Modalités synchrones et asynchrones, établissement bimodal et formations comodales

Une FAD peut être dispensée selon différentes modalités. Le mode **synchrone** fait «référence à des cours ou des formations offerts à des moments déterminés. Ces cours utilisent des outils de communication synchrones comme la visioconférence, la vidéoconférence, l'audioconférence» (CAPRES, 2019, p. 17). Le mode **asynchrone** permet quant à lui aux étudiant·e·s d'entreprendre leur démarche de formation au moment de leur choix, que ce soit pour consulter les ressources disponibles ou encore pour favoriser des interactions entre eux ou avec l'enseignant·e (CAPRES, 2019). Ce mode est facilité par certains média de communication, comme le courrier électronique et les forums de discussion (CSE, 2015). Une formation en ligne qui mobilise les deux modes (synchrone et asynchrone) est appelée **formation hybride en ligne** (CAPRES, 2019; CSE, 2015, 2020a).

Il faut distinguer cette dernière de la **formation hybride**, qui, elle, offre une combinaison d'activités en présence et d'activités à distance, celles-ci pouvant être synchrones ou asynchrones (Université Laval, 2021) selon un calendrier prédéterminé.



La formation hybride : une expansion postpandémique?

Si la plupart des établissements d'enseignement supérieur ont basculé vers la formation en ligne en raison de la situation pandémique, certains ont tenté la formation hybride en proposant un agencement de cours en ligne et en présence (Université Sherbrooke, 2020).

Il semble que cette modalité puisse représenter une avenue prometteuse. En effet, dans un document d'études et recherche, le CSE (2020a), suite à une revue de littérature, indique que :

les cours offerts uniquement à distance pourraient avoir des effets négatifs sur l'apprentissage. Par contre, les effets de l'enseignement combiné (ou hybride) sont généralement comparables à ceux des cours entièrement en présence. Les résultats de ces recherches suggèrent que la combinaison appropriée de l'apprentissage à distance et des cours en présence peut être fructueuse (Escueta, Quan, Nickow et autres, 2017). Pour cela, le design des cours doit cependant être revu en conséquence (p. 5).

Le CAPRES (2021a) indiquait récemment que ces dispositifs hybrides d'enseignement sont de plus en plus répandus en enseignement supérieur, tout en notant que « les facteurs de leur efficacité sur les apprentissages ne semblent toutefois pas clairement définis » (s.p.).

En parallèle, la **formation comodale**, aussi appelée **formation flexible** (CAPRES, 2019), représente quant à elle un « système de formation où coexistent de façon simultanée les modes de formation en présentiel et à distance, ce qui permet à l'étudiant de choisir sur une base hebdomadaire le mode de diffusion qui lui convient, en fonction de ses besoins ou de ses préférences » (Université Laval, 2021, p. 4). Ainsi, contrairement à la formation hybride qui prévoit à l'avance si les cours seront offerts en présence ou à distance, dans la formation comodale, l'étudiant-e a le choix, pour chaque cours, de la modalité qui lui convient.

On peut également parler d'**établissement bimodal** pour faire référence à un « établissement d'enseignement supérieur qui offre des activités de formation en présentiel sur campus ou hors campus, et des activités de formation à distance. Le terme bimodal qualifie l'établissement et les programmes et non les activités de formation » (Université Laval, 2021, p. 4).

Dans le paysage des formations à distance offertes en ligne, il existe également les **massive open online courses**, mieux connus sous l'acronyme de MOOC, dont la traduction en français serait les **cours en ligne ouverts massifs**, ou CLOM. Ce type de cours est apparu en 2008 et a pour caractéristiques d'être offert en ligne, de pouvoir accueillir un nombre illimité d'étudiant·e·s et d'être libre d'accès, c'est-à-dire de proposer gratuitement l'accès et les ressources (CSE, 2015). Les MOOC ne sont pas nécessairement offerts par des établissements d'enseignement.

Les CLOM sont à distinguer des **ressources éducatives libres** (REL), qui consistent en des « documents éducatifs accessibles sans frais et dont le partage et la reproduction sont permis sans avoir à payer de droits d'auteurs » (CSE, 2020a, p. 32). Les REL doivent respecter « les 5R » : « les droits de Retenir (télécharger et conserver une ou des copies), Réutiliser (la ressource à ses propres fins), Réviser (modifier), Remixer (avec d'autres ressources) et Redistribuer (partager la ressource, modifiée ou non) » (CSE, 2020a, p. 32).

Toutes modalités confondues, plusieurs auteur·e·s s'entendent pour dire que la FAD s'appuie sur deux piliers principaux. Tout d'abord, le premier fondement consiste en l'autonomie et l'indépendance des apprenant·e·s (CSE, 2020a, 2020b). Selon certain·e·s, la FAD « rapproche » le savoir de l'apprenant·e (Deschênes et Maltais, 2006) et lui permet d'apprendre de manière relativement autonome. Ce premier fondement implique des considérations pour chacun des trois enjeux qui seront développés dans les prochaines sections.

La FAD s'appuie également sur un deuxième pilier, celui du dialogue entre l'apprenant·e et l'enseignant·e (CSE, 2020b; Université Laval, 2016). En ce sens, la FAD suppose la mise en place de mesures de soutien adéquates et appropriées pour l'apprentissage à distance (CSE, 2020b; Université Laval, 2016). C'est pourquoi elle ne peut être réduite à une simple transposition d'un cours conçu a priori pour être dispensé en présence en un cours proposé à distance ou en ligne, que ce soit de manière synchrone ou asynchrone (voir l'encadre suivant). Le CSE (2020b) émettait d'ailleurs une mise en garde à cet effet dans son plus récent Rapport sur l'état et les besoins en éducation :

La FAD suppose de repenser la pédagogie en termes de lieu, de temps et même de contenu. L'encadrement offert actuellement est inadéquat et le personnel enseignant est laissé à lui-même. Au lieu de développer de nouveaux modèles de formation, on transpose l'enseignement traditionnel à l'enseignement à distance (CSE, 2020b, p. 42).

La situation de la pandémie a bousculé les pratiques pédagogiques et a forcé le « basculement » précipité de la plupart des cours vers la formation en ligne. Plusieurs voix se sont fait entendre pour faire valoir l'importance de distinguer la FAD de la formation offerte en ligne en situation d'urgence, soulignant par là même qu'il importe d'éviter que les réponses improvisées, bien que nécessaires sur le coup de l'urgence, ne viennent brouiller les concepts et, incidemment, les orientations futures.



La FAD et la pandémie

Plusieurs auteur·e·s ont déploré l'idée que la FAD ait été réduite à une version « en ligne » de cours conçus pour être dispensés en mode présentiel. On peut se questionner sur la façon dont ce « basculement » en mode à distance, durant la pandémie, a été pensé et fait. Le Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec en Outaouais (SCCCUQO, 2020) emploie l'expression « enseignement en mode non présentiel » (EMNP), alors que Hodge et al. (2020) parlent de « emergency remote teaching », que l'on pourrait traduire par « enseignement à distance d'urgence » comme l'a fait Johnson (2020).

Selon le SCCCQO (2020), « l'EMNP est un compromis temporaire pour maintenir la continuité pédagogique » (s.p.) pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de compléter leur session aux deux-tiers réalisée. Le SCCCQO (2020) indique que, malgré les efforts consentis par ses membres pour dispenser un enseignement en mode non présentiel, et « malgré qu'ils aient accès à un soutien technopédagogique et à des formations, ils n'ont pas accès aux ressources nécessaires afin de créer une véritable FAD. D'ailleurs, le temps consacré à l'EMNP ne correspond pas à celui de la FAD. Le résultat sera des cours plus artisanaux et moins aboutis que s'ils avaient été conçus en mode FAD » (s.p.).

2. Les enjeux systémiques

Dans cette partie, il sera d'abord question du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (PAN) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2018 et 2020a), dans lequel s'inscrit, entre autres, le projet de eCampus en enseignement supérieur. Cette entrée permet de situer le contexte plus global dans lequel la formation à distance (FAD) se déploie à l'échelle du système d'enseignement supérieur et du réseau collégial. Les enjeux de l'accessibilité et ensuite ceux de la territorialisation de la formation seront en premier lieu abordés. Finalement, les questions relatives aux conditions de travail enseignant, à l'échelle du système, seront traitées.

2.1 La FAD dans le cadre du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur

Le MEES a inauguré le PAN à l'automne 2018 (MEES, 2018) et a publié un bilan de la première année de mise en œuvre en 2020 (MEES, 2020a), ce dernier faisant état des démarches entreprises par le Ministère dans le déploiement du plan. Le MEES (2018) estime que «... les élèves, les étudiantes et étudiants, le personnel et les établissements d'enseignement doivent pouvoir saisir les nombreuses possibilités, en termes d'apprentissage, de pratiques d'enseignement, de communication et de créativité, qu'offre le numérique» (MEES, 2018, p. 9). Le Ministère est d'avis que «le numérique transforme tous les volets de la mission éducative... et élargit l'éventail des pratiques pédagogiques possibles, ouvre de nouvelles avenues pour innover et offre des occasions d'apprentissage conviviales et interactives pour les jeunes et les adultes» (MEES, 2018, p. 14). Ainsi, non seulement il s'agit d'«assurer le développement des compétences et l'acquisition des savoirs indispensables à la formation des élèves et des étudiantes et étudiants» (MEES, 2018, p. 14), mais également de faire bon usage du numérique dans les pratiques pédagogiques.

Le PAN décline trente-trois mesures visant à «donner une nouvelle impulsion au virage numérique du système éducatif et à contribuer activement au développement des compétences numériques des citoyennes et citoyens du Québec», ces mesures visant également «à atteindre neuf objectifs, qui répondent à huit axes d'interventions guidés par trois grandes orientations, tous centrés sur les besoins du milieu» (MEES, 2018, p. 9; voir le tableau 1 pour le résumé des trois orientations et l'annexe 1 pour le récapitulatif complet du PAN).

**Tableau 1 – Orientations du Plan d'action numérique
en éducation et en enseignement supérieur**

Orientation 1	Orientation 2	Orientation 3
Soutenir le développement des compétences numériques des jeunes et des adultes.	Exploiter le numérique comme vecteur de valeur ajoutée dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage	Créer un environnement propice au déploiement du numérique dans l'ensemble du système éducatif

La première orientation « a pour but de contribuer à la modernisation et à l'adaptation du déploiement de l'offre de formation, de soutenir le développement des compétences des jeunes et des adultes ainsi que de promouvoir la culture numérique » (MEES, 2018, p. 9). Elle inclut notamment le Cadre de référence de la compétence numérique⁵ que le Ministère a dévoilé en 2019. Dans le bilan de la première année de mise en œuvre, le MEES (2020a) indique avoir développé un Cadre de référence, pour la mise en place des « autoformations pour accompagner les enseignants dans l'utilisation des équipements numériques » (p. 5) et avoir accordé des « enveloppes significatives ... aux établissements dans le but de favoriser la formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant, professionnel et de soutien en matière de pédagogie numérique » (p. 5).

La deuxième orientation « vise une exploitation optimale du numérique par des pratiques innovantes, la mutualisation des ressources et des services ainsi qu'une offre de FAD adaptée aux besoins et à la réalité des apprenantes et des apprenants d'aujourd'hui et de demain » (MEES, 2018, p. 9). Dans le cadre du bilan 2018-2019, le Ministère souligne avoir retenu 74 projets d'innovation, dont 22 en enseignement supérieur (MEES, 2020a, p. 7). On peut citer, par exemple le démarrage d'« un projet de fabrique de ressources éducatives libres (REL) » (p. 7). Cette orientation implique également les travaux entourant le projet de eCampus et la FAD en enseignement supérieur. Dans son bilan, le MEES (2020a) indique que « le Chantier sur le eCampus a impliqué plus d'une centaine de représentants des réseaux collégial et universitaire » (p. 8), sachant que ce projet de campus numérique n'est pas encore mis en œuvre. Sur son site internet, le MEES (en ligne) indique que les prochaines étapes à franchir

⁵ Le Cadre de référence peut être consulté via ce lien : <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/cadre-de-reference-de-la-competence-numerique/>

sont de « définir la formation à distance » et de « préciser les services, outils et ressources à offrir selon les besoins des étudiants et du personnel ».

La troisième orientation du PAN « est axée sur le suivi du parcours éducatif, sur la mise en place d'un encadrement adapté et flexible, ainsi que sur une accessibilité fondée sur l'équité et la sécurité » (MEES, 2018, p. 9). Dans son bilan 2018-2019, le MEES (2020a) indique qu'« une structure de gouvernance du Plan d'action numérique a été mise en place ... et inclut des comités stratégiques réseaux distincts, avec le réseau scolaire, le réseau collégial et les universités » (p. 9), et que, « sur le plan des progiciels de gestion intégrée (PGI), le Ministère a réalisé diverses actions au cours de l'année 2018-2019. ... La Fédération des cégeps analyse les possibilités de mutualisation en ce qui concerne les cégeps » (p. 9).

C'est essentiellement dans la deuxième orientation que s'inscrit la FAD en enseignement supérieur. Les objectifs et mesures qui la concernent sont rapportés dans le tableau 2. Selon le Ministère, la FAD « doit permettre aux établissements d'enseignement de mieux répondre aux attentes et aux besoins des nouvelles générations d'apprenantes et d'apprenants, dont les profils sont de plus en plus diversifiés et le quotidien, marqué par l'utilisation du numérique et la mobilité » (MEES, 2018, p. 46). Il importe de savoir que le PAN, tout comme le bilan de mise en œuvre, a été rédigé avant que la situation pandémie n'éclate.

Tableau 2 – Orientation, axe, objectif et mesures du Plan d’action numérique en lien avec la FAD en enseignement supérieur

Orientation 2 - Exploiter le numérique comme vecteur de valeur ajoutée dans les pratiques d’enseignement et d’apprentissage

Axe 5 - La formation à distance

Objectif 2.3 - Favoriser le déploiement de l’offre de FAD en fonction des besoins des différents ordres d’enseignement

Mesure 20	Mesure 21	Mesure 22
Développer les cours en ligne ouverts massivement pour répondre à des besoins de formation à grande échelle	Regrouper l’ensemble de l’offre de FAD en enseignement supérieur – eCampus Québec	Favoriser le partage d’expertise en formation à distance.
<p>« Les cours en ligne ouverts massivement (CLOM), accessibles en ligne gratuitement pour tous, pourraient s’avérer une réponse adaptée à ces besoins de formation », alors que, « dans plusieurs domaines, le Québec fait face à des pénuries de main-d’œuvre et à des besoins importants de formation et de développement continu des compétences »</p> <p>(MEES, 2018, p. 48).</p>	<p>« Un campus virtuel, qui sera créé en collaboration avec les établissements des réseaux de l’enseignement supérieur Ce lieu de convergence permettra aux établissements d’enseignement supérieur du Québec de mieux faire connaître leur offre de FAD, d’abord auprès des étudiantes et étudiants québécois, mais également dans la francophonie et à l’international »</p> <p>(MEES, 2018, p. 49).</p>	<p>« Le Ministère entend favoriser le partage d’expertise en FAD entre les acteurs de tous les ordres d’enseignement. Ce partage permettra de valoriser les meilleures pratiques et de stimuler l’innovation, la collaboration et l’excellence dans ce domaine »</p> <p>(MEES, 2018, p. 50).</p>

Réactions des acteur·trice·s du milieu collégial au PAN et au projet de eCampus

Si les acteur·trice·s du milieu collégial ont globalement réagi de manière favorable à l'annonce du PAN, ils et elles ont également précisé des priorités et émis certaines réserves et préoccupations, dont la plupart, nous le verrons, font échos aux composantes des différents enjeux traités subséquemment dans cette note de cadrage.

Plusieurs ont validé la nécessité pour le système collégial de se doter d'un meilleur encadrement de l'offre de FAD (Fédération des enseignantes et enseignants de cégep – FEC, 2019; Fédération des cégeps, 2016). La FEC (2019) a précisé que la gestion de l'offre de FAD devrait se faire dans une perspective favorisant la collaboration et la coordination, plutôt que d'être axée sur le développement de l'offre. Pour la FEC (2019), le développement de la FAD ne doit pas se faire dans une vision marchande de l'éducation et devrait éviter de favoriser la compétition entre les établissements.

Des préoccupations ont été émises à l'égard de la préparation des étudiant·e·s au plan des compétences numériques, et des questions relatives à l'arrimage de cette préparation avec les niveaux secondaire et universitaire (Fédération des cégeps, 2016).

Des préoccupations relatives à la préservation et à la priorisation de la relation pédagogique ont été émises (FEC, 2019; Fédération étudiante collégiale – FECQ, 2018). L'importance d'accompagner le corps enseignant dans la formation et le perfectionnement a également été soulevée (FEC, 2019; Fédération des cégeps, 2016).

Les groupes d'acteur·trice·s ont également souligné l'importance de pourvoir au soutien et à l'encadrement des étudiant·e·s, notamment en assurant un accès aux services adéquats (par exemple au plan psychosocial et pédagogique) (FEC, 2019; FECQ, 2018), en prévoyant des espaces de travail sur les campus (FECQ, 2018), l'accès à une connexion internet et aux matériels informatiques adéquats (FECQ, 2018; Fédération des cégeps, 2016) ou encore la mise en œuvre d'une banque de ressources libres d'accès (REL) (FECQ, 2018; Fédération des cégeps, 2016).

2.2 L'accessibilité aux études grâce à la FAD

Dans le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (MEES, 2018), l'élargissement de l'accessibilité aux études supérieures est un des objectifs à atteindre pour soutenir le développement de la FAD, et plus précisément le projet de eCampus :

En plus de présenter un fort potentiel pour améliorer les services offerts aux étudiants en matière de FAD, accroître leur mobilité et offrir davantage de flexibilité dans les parcours scolaires, ce projet vise à favoriser l'accessibilité aux études supérieures dans toutes ses dimensions. En tant que vitrine, ce projet permettrait également d'offrir davantage de visibilité à l'offre de FAD des établissements québécois et d'accroître ainsi son attractivité auprès des étudiants de toutes provenances (MEES, 2020a, p. 10).

En plus du MEES, plusieurs auteur·e·s s'entendent pour dire que la FAD représente un potentiel intéressant au regard de l'amélioration de l'accessibilité aux études supérieures (Bonin, 2018; CSE, 2015; Deschênes et Maltais, 2006).

Pour Bonin (2018) :

La FAD présente des avantages pour chacune des parties impliquées. Les étudiants y trouvent leur compte en accédant à leurs cours où qu'ils soient sur le territoire et peu importe leur réalité quotidienne, avec une flexibilité d'horaire accrue et une plus grande autonomie dans les études. D'autre part, la FAD permet aux établissements d'accommoder un plus grand nombre d'étudiants, aucune salle de cours ou plage horaire n'étant requise. La possibilité de recruter des étudiants sans contrainte géographique aide aussi à soutenir la croissance des effectifs en situation démographique défavorable. Du côté du Ministère, accroître la FAD réduit les investissements en immobilisations. De plus, le eCampus constituera une belle vitrine pour le Québec, clarifiant les possibilités de formation en ligne et limitant la tentation, pour les étudiants, de s'inscrire aux cours à distance offerts par les établissements d'autres provinces ou pays (p. 2).

C'est notamment dans le contexte de la réduction du financement public, selon le CSE (2015), « que la FAD représente un attrait particulier, dans la mesure où elle pourrait réduire les coûts de formation tant pour les établissements que pour les étudiants (Deming et autres, 2014) » (p. 15).

Deschênes et Maltais (2006) définissent l'accessibilité d'un système d'éducation comme sa capacité «à soutenir l'apprenant face aux contraintes qui limitent ses chances de s'inscrire, de poursuivre et de compléter un projet de formation» (p. 38). Ils indiquent que «l'objectif premier de toute action en formation à distance» est l'accessibilité (p. 5), sachant qu'elle «permet d'apprendre en proposant des situations d'apprentissage–enseignement qui tiennent compte des contraintes individuelles de chaque apprenant, c'est-à-dire des distances spatiale, temporelle, technologique, psychosociale, socioéconomique (Jacquinot, 1993) et pédagogique qui peuvent rendre le savoir inaccessible» (p. 17).

Ainsi, l'accessibilité possible par la FAD tient entre autres dans la plus grande flexibilité qu'elle offre dans l'organisation personnelle du temps pour les étudiant·e·s, notamment dans le cas des activités asynchrones (CSE, 2015). De fait, selon Deschênes et Maltais (2006), «la flexibilité est souvent associée à l'accessibilité parce qu'elle renvoie aux possibilités offertes aux étudiants par la FAD de planifier dans le temps et dans l'espace leurs activités d'étude et selon leur rythme d'apprentissage» (p. 17-18). La dimension géographique de cette flexibilité est d'ailleurs une des principales raisons évoquées par les étudiant·e·s qui choisissent la FAD selon le CSE (2015) :

Au Québec, cette dimension revêt un intérêt certain, compte tenu de la dispersion de la population sur un large territoire et de l'enjeu que posent le maintien et le développement socioéconomique des régions. ... La formation à distance semble une voie prometteuse pour rendre accessibles les études universitaires à des populations plus ou moins éloignées des campus (CSE, 2015, p. 19).

De ce fait, la FAD peut constituer un avantage économique pour les étudiant·e·s en région éloignée qui n'ont pas alors à dépenser des frais de déplacement ou de déménagement (CSE, 2015).

Or, plusieurs observateur·trice·s émettent des doutes quant à la facilitation de cette accessibilité (Association canadienne de recherche sur l'enseignement en ligne - ACRLF, 2019; Brotcorne, 2020; CSE, 2015; 2020b). Les études renvoient à ce que certain·e·s ont appelé la fracture numérique (CSE, 2015). Cette notion, qui «désigne un large éventail d'inégalités liées à l'accès aux technologies numériques ... et à leur utilisation» (Brotcorne, 2020, s.p.), est devenue une importante source d'inégalité et certains groupes d'étudiant·e·s expérimentent ainsi une véritable «distance technologique» (MEES, 2018, p. 20). Ainsi, dans son PAN, le MEES distingue deux formes de fracture numérique : celle «en lien avec l'accès aux technologies numériques» et «celle de la maîtrise des compétences numériques. Cette

fracture numérique 2.0 est observée entre les générations, les régions et les milieux socio-économiques différents » (MEES, 2018, p. 20). La fracture numérique peut s'observer sur le plan géographique, quand certaines régions ne sont pas desservies par un réseau en ligne adéquat, ou sur le plan socioéconomique, lorsqu'une frange de la population étudiante ne peut s'offrir l'équipement informatique nécessaire (CSE, 2015). Ces éléments ont d'ailleurs été relevés par les acteur·trice·s du milieu collégial comme devant être pris en compte par le Ministère dans le développement du PAN. Elle concerne également à la fois les enjeux pédagogiques et psychosociaux et sera déclinée en fonction de ceux-ci.

2.3 La répartition de la FAD entre les établissements et sur le territoire

La taille de l'établissement pourrait avoir une influence sur la présence ou non d'offre de formation ou même de cours en ligne. En effet, selon l'ACRLF (2019),

tous les établissements de la province qui comptaient plus de 15 000 inscriptions offraient des cours en ligne crédités, contre 71 % de ceux qui en comptaient entre 7 500 et 14 999. Parmi les établissements qui comptaient moins de 7 500 inscriptions, la moitié environ offraient des cours en ligne (p. 8).

Plus précisément, « la grande majorité des universités du Québec (89 %) et une légère majorité des cégeps (55 %) offrent des cours en ligne crédités. Les collèges privés subventionnés sont les moins enclins à offrir des cours en ligne » (ACRLF, 2019, p. 9). Les résultats de cette enquête doivent être considérés avec prudence, sachant que seulement 43% des établissements d'enseignement supérieur québécois avaient répondu à la consultation de l'ACRLF. Il n'en demeure pas moins que les constats relatifs aux différences de l'offre de FAD en fonction de la taille des établissements sont dignes d'intérêt, et que cette observation est à considérer pour dégager les préoccupations relatives à l'élargissement de la FAD en enseignement supérieur.

De plus, l'élargissement de la FAD fait émerger des questions au regard de la territorialité et de l'offre de formation sur le territoire. Certain·e·s acteur·trice·s du milieu de l'enseignement supérieur s'inquiétaient des inégalités que cela peut comporter entre les établissements. Par exemple, dans une lettre d'opinion publiée dans le journal *Le Devoir*, Jacques Létourneau

(2020), président de la Confédération des syndicats nationaux (CSN), soulevait des inquiétudes à cet égard :

Quelques universités des grandes villes sont déjà beaucoup mieux équipées que d'autres sur le plan numérique et pourraient sortir gagnantes de cette course aux inscriptions que nous dénonçons depuis plusieurs années. Au niveau collégial, l'offre de cours à distance pourrait pousser certains étudiants à s'inscrire dans des établissements de grandes villes plutôt que de leur région d'origine, mettant ainsi en péril l'existence même de certains établissements. Quand on connaît le rôle primordial des lieux d'enseignement supérieur, véritables pôles structurants des régions du Québec, il y a lieu de s'inquiéter (s.p.).

De plus, comme le relève le MEES (2020a) dans son bilan de mise en œuvre du PAN, « ... le Québec doit tenir compte d'un contexte sociodémographique particulier. Dans certaines régions, on assiste à une diminution de l'effectif étudiant en raison des changements démographiques, alors que dans certaines autres, on constate plutôt des hausses importantes d'effectifs » (p. 8). Le projet du eCampus soulève également des inquiétudes à l'égard de la territorialité et de la répartition de l'offre de formation parmi les établissements collégiaux. La Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC, 2019) relevait certaines préoccupations et soulignait qu'« il n'y a aucune raison pour que des établissements publics se concurrencent les uns avec les autres pour offrir un diplôme d'études technique spécifique déjà offert à proximité ou qui est en difficulté de recrutement » (p. 4).

La question de la territorialité se pose également par rapport à l'ouverture que la FAD permet aux étudiant·e·s internationaux : « Parce qu'elles lèvent les contraintes géographiques, les activités de formation à distance peuvent rejoindre non seulement des étudiants nationaux, mais aussi des étudiants en formation dans un autre pays » (CSE, 2015, p. 12). De plus, la FAD n'est pas présente de manière égale dans les différentes régions du monde (CSE, 2015). Le CSE (2015) rapportait une observation émise par Daniel (2012) à savoir que « plutôt que de favoriser une plus grande accessibilité aux études, les MOOC pourraient creuser davantage le fossé entre les classes sociales et entre les pays : tant que les universités ne donneront pas des crédits et des diplômes pour ce type de cours, ils resteront une forme d'éducation de deuxième ordre » (p. 21).

2.4 FAD, relations et conditions de travail

Comme le soulignait le CSE dans son plus récent rapport sur l'état et les besoins en éducation (2020b), « la FAD suscite également des enjeux reliés aux relations et aux conditions de travail, en particulier quant à la rémunération et aux différents statuts du personnel enseignant » (p. 8). En effet, selon le CSE (2020b), il arrive que les personnes dispensant la FAD ne soient « pas considérées ni rémunérées comme les autres membres du personnel enseignant » et qu'elles n'aient « pas toujours accès aux rencontres ou aux formations pédagogiques » (p. 8). Le CSE (2020b) rappelait d'ailleurs que le conflit de travail ayant éclaté à l'Université TÉLUQ en 2019 relevait notamment du fait que les personnes tutrices en FAD s'estimaient lésées dans la non-reconnaissance des responsabilités d'enseignement qu'elles avaient (p. 8). Cette question du statut des personnes tutrices ou accompagnatrices en FAD se pose également dans les établissements bimodaux, où « les chargés de cours qui enseignent à distance ne se voient pas nécessairement reconnaître une charge complète (contrairement aux chargés d'enseignement et aux professeurs) » (CSE, 2020b, p. 8). Le CSE (2020b) relève que le développement de la FAD se heurte également à des paramètres de conditions de travail pour le réseau collégial, soulignant, que, « par exemple, la préparation d'un cours à distance exige énormément de travail en amont, alors que la personne qui effectue cette préparation doit en même temps enseigner à temps plein » (CSE, 2020b, p. 8).

De fait, comme ce sera précisé dans la section sur les enjeux pédagogiques, la FAD implique une réflexion pédagogique bien particulière, et exige du corps professoral des modifications par rapport à la structure et à la pédagogie mises en œuvre dans les cours traditionnels. Dans un avis de 2015, le CSE fait ressortir que la FAD a des impacts sur plusieurs aspects de la tâche d'enseignement universitaire, notamment en ce qu'elle augmente cette tâche ; on peut aisément penser que ces éléments s'appliquent également à l'enseignement collégial. Les aspects relevés par le CSE sont relatifs à la conception des cours, la production d'activités d'apprentissage et d'évaluation, la diffusion des activités (au sens de la communication et de l'animation), l'encadrement des personnes en formation, l'évaluation des apprentissages, et le retour réflexif auprès des personnes en formation (CSE, 2015, p. 30). Le CAPRES (2019) indique que cette transformation de la tâche d'enseignement témoigne qu'il est faux de croire que de « concevoir un cours à distance, c'est facile » (p. 4).



Les conditions de travail en temps de pandémie

Dans un rapport publié pour l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne, Johnson (2020) avance que

la transition rapide vers l'enseignement à distance d'urgence et le maintien de la prestation de cours en ligne en 2020 ont imposé un fardeau considérable sur les enseignants et les étudiants, fardeau qui devra être allégé. Si les établissements décident d'élargir leur offre de cours en ligne et hybrides après la pandémie, il sera essentiel de fournir suffisamment de temps, de soutien et de ressources pour assurer la réussite des enseignants et des étudiants (p. 4).

3. Les enjeux pédagogiques

La définition des enjeux pédagogiques soulevés par les impacts prévisibles ou observés d'un élargissement de l'offre de formation à distance (FAD) permet d'opérer un retour réflexif sur l'institution scolaire. Cette partie présentera les principaux enjeux pédagogiques en lien avec l'institution soulevés par l'élargissement de l'offre de la FAD. Les questions pédagogiques spécifiques à la FAD seront passées en revue avant de s'intéresser plus spécifiquement à la question des liens pédagogiques.

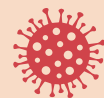
3.1 Des questions pédagogiques spécifiques à la FAD

Plusieurs questions pédagogiques sont spécifiques au format de la FAD. Il sera ici question de l'efficacité de la FAD, de la préparation des enseignant·e·s, de la planification de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages.

3.1.1 L'efficacité de la FAD

Certains chercheurs en appellent à la prudence quand il s'agit de s'intéresser à l'efficacité de la FAD ; ils avancent que les recherches dans ce champ demeurent encore trop préliminaires (Simard, Gauthier et Richard, 2019) et soulignent, avant toute chose, l'importance de se mettre d'accord sur ce qu'on entend par « efficacité » : est-ce qu'il s'agit de l'« efficacité individuelle », qui repose sur la satisfaction de l'apprenant·e, ou bien d'efficacité « institutionnelle », en lien avec l'atteinte normative d'un objectif précis – sachant que cette dernière peut également être subdivisée entre « efficacité externe » (les perspectives de carrière) et « efficacité institutionnelle interne » (les taux de réussite) (Abid-Zarrouk, 2013, cité par Simard et al., 2019).

De même, cette efficacité doit être jaugée en rapport aux disciplines et modalités institutionnelles. Il appert en effet que « la formation à distance convient moins à certains apprentissages (Albero, 2011 ; Bowen, 2013a), comme ceux nécessitant du travail pratique en atelier ou en laboratoire et ceux à caractère affectif ou empathique (Demailly, 1998, rapporté dans FEUQ, 2009) » (CSE, 2015, p. 23). Ce sont d'ailleurs les programmes professionnels, et qui comprennent des stages en entreprise, qui ont été les plus affectés par le confinement.



Des différences selon les domaines d'études : un constat émanant de la pandémie

Une étude menée par Statistique Canada (2020) durant la pandémie a révélé que les perturbations de l'apprentissage des étudiant·e·s ont été différentes selon les domaines d'études, notamment au regard de l'annulation des cours :

c'est pour ceux qui étudiaient dans les domaines des services (56 %), des métiers (53 %), ou des soins de santé (41 %) que le report ou l'annulation des cours était le plus élevé. Ces domaines d'études sont plus susceptibles d'inclure des placements en milieu de travail ou des activités comme des travaux de laboratoire, de l'apprentissage appliqué ou de la formation pratique qui ne peuvent pas être offerts en ligne (p. 1).

Cette observation a été partagée par Johnson (2020) : « il est particulièrement difficile de convertir des cours et programmes qui requièrent un apprentissage pratique et en personne important vers un format en ligne. Les administrateurs ont indiqué qu'ils souhaitaient que les autres établissements fassent part des pratiques d'enseignement innovatrices adoptées durant la pandémie pour les activités d'apprentissage pratique » (p. 14).

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2020) en est également arrivée à un constat semblable : « Comme les stages en entreprise ne sont plus possibles dans la plupart des cas et que les formations pratiques ne sont pas facilement réalisables en ligne, la plupart des programmes ont simplement dû être interrompus » (p. 9).

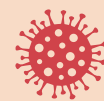
Alors que certaines recherches révèlent qu'il n'y a pas de « différence significative » dans les résultats des étudiant·e·s entre les cours en ligne et les cours en présence (Murdock, 2012), plusieurs travaux plus récents soulignent la portée positive et l'apport significatif de l'enseignement en ligne pour la réussite des élèves (Abid-Zarrouk, 2012; Fendler et al., 2018; Simard et al., 2019). Si les écrits soulignent l'apport des technologies dans ces résultats, il

importe de tenir compte de leur niveau d'actualité, puisqu'elles évoluent rapidement. C'est ainsi que la méga-analyse de Simard et al. (2019) expose que « l'efficacité de la FAD est plus élevée au fur et à mesure que sont utilisées les technologies plus récentes » (p. 25), reconnaissant ainsi l'apport des technologies dans l'enseignement à distance. Il importe également de prendre en compte la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, qui va également peser dans la réussite du projet de FAD.

3.1.2. La préparation des enseignant·e·s

La formation et la préparation des enseignant·e·s pour la FAD est un concept large compte tenu des rôles divers et variés qu'ils ou elles sont amené·e·s à jouer : conception, formation, tutorat, etc. (Parr, 2019). Pour assurer la mise en œuvre de la FAD, considérant les particularités précédemment exposées qu'elle implique, plusieurs des études consultées soulignent l'importance pour le personnel enseignant de recevoir une formation relative à la pédagogie particulière à la FAD et à la technologie, en plus d'avoir accès à un soutien pédagogique et technique (Conseil supérieur de l'éducation - CSE, 2020b; Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur - CAPRES, 2019). Dans son Guide de formation et de soutien aux acteurs de la formation à distance, Parr (2019) parle même « d'ingénierie technopédagogique » et insiste sur l'importance pour le personnel enseignant d'être accompagné dès la création du cours et également durant la session. L'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (ACRFL, 2018) émettait d'ailleurs les constats suivants :

La barrière la plus importante à l'apprentissage en ligne serait les efforts supplémentaires que doivent déployer les enseignants pour préparer et donner des cours en ligne (85 %), suivie de près par le manque de formation et de connaissances pédagogiques mises à la disposition des enseignants en ce qui a trait à l'apprentissage en ligne (73 %) puis du manque d'acceptation de cette forme d'apprentissage par les enseignants (62 %) (s.p.).



L'importance de la préparation et de l'accompagnement des enseignant·e·s durant la pandémie

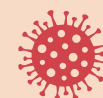
Dans une étude menée pour l'ACRFL, Johnson (2020) précise que la situation pandémique a fait ressortir l'importance de la préparation et de l'accompagnement des enseignant·e·s :

Certains enseignants se sont également exprimés dans les réponses aux questions ouvertes sur leurs besoins relativement au perfectionnement professionnel au printemps 2020. Les besoins les plus courants mentionnés comprenaient ce qui suit : techniques pour favoriser la participation des étudiants ; façons de garantir l'accessibilité dans un cadre d'enseignement en ligne ; soutien technologique ; stratégies pour mener des activités dites « pratiques » avant la pandémie dans un cadre d'enseignement en ligne (p. 18).

Même si l'enseignant·e en FAD n'est pas nécessairement un expert technologique, il est important pour elle ou lui de comprendre le bon usage des outils numériques, leurs attributs plus que leurs fonctionnalités, afin de bien concevoir, enseigner et accompagner à distance, (Audet, citée dans Parr, 2019). Le CAPRES (2019) soulève en outre que, par-delà les compétences de base relatives à la technologie en FAD, les personnes qui enseignent « doivent être capables d'impliquer les étudiants dans une démarche de résolution de problèmes, de créativité et de collaboration en apprentissage » (p. 10). Deschênes et Maltais (2006) notent que, souvent, les « difficultés liées à l'utilisation des technologies relèvent probablement davantage du modèle pédagogique utilisé par les concepteurs », soulignant au passage que « les contraintes relevant strictement des outils technologiques peuvent souvent être résolues ou contournées sur le plan technique et devraient être prises en compte au moment de la sélection de l'outil que l'on proposera » (p. 70). Cela implique donc de choisir les outils technologiques en fonction de la conception du cours, et non l'inverse.

Dans cette optique, le CSE (2020b) rapporte que « la technologie doit amener un changement des pratiques pédagogiques et non simplement soutenir les pratiques traditionnelles » (p. 6). Aussi, les études sur le sujet suggèrent de mettre en place des stratégies centrées sur l'apprentissage et qui mettent l'accent sur les interactions avec les étudiant·e·s, sachant

que ces stratégies auraient également un impact positif sur la persévérance et la réussite (Lakhal, 2019). À cela s'ajoute la nécessité pour l'enseignant·e d'apprendre à gérer la classe et à évaluer autrement (CSE, 2020b).



Les communautés d'apprentissage : des facilitateurs

Les travaux consultés font état de certains outils qui permettent de faciliter la collaboration du corps professoral avec les équipes de soutien technopédagogique. On peut penser par exemple aux communautés d'apprentissage du corps enseignant qui permettent d'échanger sur les pédagogies adaptées à la FAD (CSE, 2020b), ou encore à « la connaissance du processus, le travail d'équipe, le recours à une approche-programme ainsi que la réutilisation de divers outils (modèle, canevas, gabarits, etc.) qui maximisent considérablement le processus de conception, de production, d'encadrement et de réflexivité en FAD. » (CAPRES, 2019, p. 4).

3.1.3. La planification de l'enseignement et de l'apprentissage

L'enseignement à distance est considéré comme efficace quand il est méticuleusement conçu et planifié, le processus de conception ayant un impact sur la qualité de l'enseignement (Hodges et al., 2020; Mignon et Closset, 2004). Dans cette perspective, de nombreuses analyses soulignent la nécessité de penser comme telle la FAD, et de la différencier clairement des cours en présence. Le cours doit être réfléchi en amont selon le format « à distance », plutôt que d'être simplement envisagé comme une transposition d'un cours traditionnel (CAPRES, 2019; CSE, 2020b; Deschênes et Maltais, 2006; Hodges et al., 2020).

L'importance de la planification en contexte d'urgence

La planification des cours en format à distance fait partie des éléments centraux dont la portée a été considérable pendant la pandémie.

Cette planification revêt d'autant plus d'importance dans un contexte d'urgence, alors que le processus de conception est bousculé et compressé. Deux effets pervers de l'absence de planification :

- D'un côté, l'absence de planification durant la pandémie a entraîné pour plusieurs une simple transposition d'un cours traditionnel sur la modalité à distance (CAPRES, 2019; CSE, 2020b; Hodges et al., 2020).
- De l'autre, il y a eu une multiplication des pratiques, des plateformes et des procédures de remise de travaux qui a eu des répercussions sur la gestion des outils technologiques à maîtriser par les étudiant·e·s (Fédération étudiante collégiale du Québec - FECQ, 2021).

Évidemment, la question de la planification est large et touche plusieurs dimensions : depuis la pédagogie et l'horaire des cours jusqu'à l'évaluation en passant par le matériel d'enseignement, les cours à distance doivent être planifiés en fonction des particularités de cette modalité d'enseignement (CSE, 2020b). Comme le souligne le CAPRES (2019), « plus que les outils technologiques comme tels, c'est la combinaison judicieuse des différentes composantes d'un cours qui est garante de son efficacité » (p. 9). La présentation en ligne des informations relatives au cours doit avoir été pensée et être clairement structurée pour que les étudiant·e·s puissent facilement s'y repérer (CAPRES, 2019). Hodge et al. (2020)

recensent neuf dimensions à considérer dans le développement de la FAD (voir l'encadré suivant). Ces dimensions comportent des composantes qui s'influencent les unes les autres – par exemple, le ratio étudiant·e/enseignant·e va avoir un impact sur les possibilités de rétroaction. Selon ces auteurs, la FAD doit se développer en ayant en tête les composantes de ces neuf dimensions, sachant qu'elles ne sont pas toutes efficaces de la même façon.

Neuf dimensions à considérer pour le développement d'une FAD de qualité, selon Hodge et al. (2020)

- **Modalités** - entièrement en ligne, hybride en ligne.
- **Rythme d'apprentissage** - autodéterminé par l'étudiant·e, en commun avec la classe, mixte.
- **Ratio étudiant·e/enseignant·e**
- **Type de pédagogie** - cours magistral, cours pratique, cours collaboratif, etc.
- **Rôle des évaluations en ligne** - déterminer si l'étudiant·e est prêt·e pour du nouveau contenu, déterminer les façons d'aider l'étudiant·e, offrir une indication de l'état des apprentissages, identifier si l'étudiant·e est en risque d'échec.
- **Rôle de l'enseignant·e en ligne** - actif, courte présence en ligne, aucun.
- **Rôle de l'étudiant·e en ligne** - écoute ou lit; résout des problèmes ou répond à des questions; collabore avec les pairs, etc.
- **Temporalité du cours** - synchrone, asynchrone, mixte.
- **Source de rétroaction** - par l'enseignant·e, par les pairs.

En outre, le soutien offert en continu aux étudiant·e·s doit également faire partie de la planification. Il est ainsi essentiel d'« assurer aux étudiants qui s'inscrivent à des cours en ligne des services d'aide adéquats » (Deschênes et Maltais, 2006, p. 68). Cette aide est d'autant plus pertinente que tous les outils présentent des limites techniques (Deschênes et Maltais, 2006). Les écrits sur le sujet précisent que le soutien aux étudiant·e·s doit être offert en continu et de manière « personnalisée et diversifiée », en ce sens « qu'une médiation humaine est indispensable dans toute communication » (Deschênes et Maltais, 2006, p. 68-69).

3.1.4. L'évaluation des apprentissages

L'évaluation est un autre élément central de la planification. Considérée comme essentielle à l'apprentissage, elle doit être incluse dans le « scénario pédagogique » et entrer en cohérence avec les objectifs, le dispositif, le choix des méthodes et des outils mobilisés (Parr, 2019). L'évaluation poursuit de nombreux objectifs dont ceux de suivre la progression des apprentissages (les contenus maîtrisés ou non), renseigner l'apprenant·e et le formateur ou la formatrice, donner des occasions de réfléchir et rendre compte des résultats (Parr, 2019). En outre, la situation d'évaluation doit être « ouverte, contextualisée, authentique et centrée sur la tâche d'apprentissage » (p. 67). Il peut s'agir d'évaluation diagnostique, formative, sommative ou certificative (Parr, 2019). Il importe de distinguer l'évaluation en FAD de l'évaluation dans les cours traditionnels. D'une part, l'évaluation à distance cristallise certains enjeux qui sont attribuables au format spécifique de la FAD. C'est notamment le cas de la fraude académique.

D'autre part, cette distinction entre évaluation FAD et évaluation traditionnelle est également pertinente au regard des potentialités offertes par la première. Dans son avis consacré à la question du numérique en éducation, le CSE (2020b) relève ainsi que « les évaluations ont encore tendance à reproduire les examens et les travaux traditionnels ... alors que les outils technologiques facilitent l'évaluation au moyen de tâches authentiques et complexes » (p. 9).

Défis face à la fraude académique

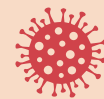
Dans son guide pour la FAD, Parr (2019) fait état de certains constats eu égard à la fraude académique.

- « 50 à 75 % des étudiants admettent avoir commis un acte de tricherie dans une situation d'évaluation » en ligne (Parr, 2019, p. 69).
- Les fraudes commises sont : le plagiat, le fait de « fausser l'identité d'un candidat lors d'un examen en ligne », l'achat de travaux, le fait de « faire des captures d'écran d'examens » ou « d'obtenir une aide non autorisée durant un examen » (Parr, 2019, p. 69-70).

L'évaluation en FAD revêt ainsi d'autres dimensions qui exigent une planification spécifique : « Compte tenu de la variété des contextes, on s'oriente vers une combinaison de méthodes d'évaluation et d'outils technologiques » (Parr, 2019, p. 68). À cela s'ajoute que la FAD offre de nombreuses possibilités comme l'autoévaluation, ce qui va dans le sens du développement de l'autonomie des étudiant·e·s (CAPRES, 2021, p. 31). Dans cette optique, Facchin (2018) a mené une étude sur la rétroaction donnée dans les évaluations sommatives en FAD au collégial. Dans cette recherche, elle établit un lien clair entre la rétroaction offerte en cours de session, que ce soit dans le cadre des évaluations formatives ou sommatives, et la réussite éducative. Heilporn, Lakhal et Bélisle (2021) suggèrent quant à elles que des évaluations fréquentes, qu'elles soient formatives ou sommatives, soient proposées en cours de session « afin d'aider les étudiants à rester actifs et à maintenir leur rythme dans le cours » (p. 7), ce qui favorise également l'engagement des étudiant·e·s, ces observations ayant été faites dans le cadre de cours hybrides.

En dépit de ces possibilités, il arrive encore souvent que les examens auxquels sont soumis les étudiant·e·s en FAD se fassent en présence, dans les établissements. Or, cela a des conséquences sur les questions d'accessibilité. Si la FAD accueille des étudiant·e·s qui sont dans des régions éloignées, ou même à l'international, cette solution peut être coûteuse pour l'établissement (s'il organise par exemple des examens dans ces salles ou campus satellites) et complexe pour les étudiants qui doivent se déplacer (Bottin-Rousseau et Beust, 2019).

Différentes solutions existent pourtant, bien qu'elles aient soulevé des questionnements durant la pandémie, comme les examens supervisés par webcam. Bottin-Rousseau et Beust (2019) y voient deux avantages : la télésurveillance des examens amène une flexibilité pour les étudiant·e·s qui ne sont pas obligé·e·s de se déplacer ; elle aligne les modalités d'évaluation aux modalités de formation. Dans leur étude, les étudiant·e·s pouvaient se porter volontaires pour « tester » les examens en télésurveillance ; la vaste majorité était satisfaite. Toutefois, ces auteurs soulèvent que « la télésurveillance d'examens en dehors des locaux universitaires classiques demande un accompagnement humain des étudiants important, même si l'on confie à un prestataire de qualité la surveillance en elle-même » (Bottin-Rousseau et Beust, 2019, p. 43). De ce fait, ce type d'évaluation exige une « gestion en amont des étudiants, leur information sur les modalités, le suivi de leurs épreuves, la communication avec des personnels administratifs et enseignants, ainsi que les contacts fréquents avec le prestataire » (p. 43).



L'évaluation des apprentissages durant la pandémie

L'évaluation des apprentissages a soulevé plusieurs préoccupations durant la situation pandémique :

Pendant la crise du COVID-19, la plupart des pays ont annulé leurs examens et prévoient d'évaluer les élèves uniquement d'après les cours suivis avant le confinement, c'est-à-dire avant que les cours ne soient proposés en ligne. Les pays qui ont maintenu leurs examens prévoient qu'ils se déroulent en mode présentiel. Les modalités d'une évaluation en ligne restent au cœur des réflexions. (OCDE, 2020, p. 15).

Par ailleurs, Johnson (2020) souligne que le fait de « déterminer la meilleure façon de préserver l'intégrité de la formation lorsque l'on évalue les étudiants en ligne demeure une préoccupation importante pour les établissements » (p. 14).

3.2 Les liens pédagogiques

La grande majorité des écrits sur le sujet s'entendent sur l'importance des interactions sociales dans le cadre de la FAD (Mignon et Closset, 2004; Simard et al., 2019). Ces interactions influeraient sur la satisfaction, la performance et la persévérance des étudiant·e·s (Pigliapoco et Bogliolo, 2008). Ces relations sont particulièrement importantes au cours des premières années d'un programme de formation, et notamment pour les jeunes pour lesquels elles « contribuent à la formation de la personnalité de l'étudiant », et s'incarnent à travers les relations avec les pairs, la vie universitaire et les modèles que représentent les professeurs et autres responsables (CSE, 2015).

Toutefois, certains estiment que la FAD priverait les étudiants des bénéfices reliés à de telles interactions : « *no university expects to be able to capture (through online lectures) the rich educational benefits that come with actively participating in a traditional university* ».

community» (Walsh, 2011, cité dans Rhoads et autres, 2013, p. 96). Dans cette perspective, l'isolement aurait un impact majeur sur la démotivation et le décrochage scolaire (Fédération étudiante collégiale du Québec – FECQ, 2018), alors que, dans le contexte associé à cette modalité, les étudiant·e·s expérimentent la distance géographique et la distance temporelle en même temps (Rovai et Wighting, 2005; Mignon et Closset, 2004). Certains chercheurs théorisent cette réalité grâce au concept de « distance transactionnelle » qu'ils définissent de la manière suivante :

La distance transactionnelle n'est pas une réalité fixe, mais variable. Elle résulte des combinaisons changeantes entre le degré de structure, de dialogue et d'autonomie de l'étudiant. Elle est très grande si le cours a une structure élevée et comprend peu de dialogue. Elle est plus petite s'il y a un dialogue intensif et une structure souple ». (Simard et al., 2019, p.19).

Ce concept permet de penser les relations sociales de manière plus flexible et de s'intéresser aux différents niveaux d'interactions ainsi qu'aux différents d'acteur·trice·s qui y participent : enseignant·e·s/étudiant·e·s; étudiant·e·s/étudiant·e·s; étudiant·e·s/savoirs. Comme l'avancent Hodge et al. (2020), la FAD doit faire l'objet d'une planification rigoureuse non seulement au plan du contenu, mais également au plan des interactions, en considérant tous les types possibles (entre les étudiant·e·s et le contenu, les étudiant·e·s entre elles·eux, les étudiant·e·s et l'enseignant·e) et en prévoyant ce qui sera mis en place pour les favoriser. Ces auteurs ajoutent que chacun de ces types d'interaction est important, et que cette approche implique la reconnaissance que l'apprentissage ne se réduit pas à une question de transmission de l'information, mais qu'il est un processus autant social que cognitif.

3.2.1 La relation pédagogique enseignant·e·s/étudiant·e·s

Le CAPRES (2021b) rapporte que, de manière générale, « la relation pédagogique a pour fonctions de créer un lien de confiance et d'instaurer un environnement propice à l'apprentissage (Kozanitis et Latte, 2017) » (p. 5), en plus d'avoir des effets positifs sur l'apprentissage et la persévérance (CAPRES, 2021b).

L'importance de l'encadrement pédagogique, inclus dans la « scénarisation » d'un cours en FAD, prend alors toute son importance, et cet encadrement, disent les études, doit aider les étudiant·e·s à devenir actifs dans leur apprentissage (Pouliot et al., 2020) en plus de contribuer à leur motivation et leur engagement dans les études (Gérin-Lajoie, 2019). Facchin (2018), avance également que « l'interaction entre un étudiant et son tuteur a été considérée dans plusieurs travaux de recherche comme étant un facteur important de la persévérance et de la réussite des étudiants en formation à distance » (p. 10).

Selon Jézégou (2010), l'utilisation des différentes modalités de communication permet de briser cette distance appréhendée et crainte dans la FAD. Cette auteure parle de « téléprésence » pour faire référence à cet « espace d'interactions sociales médiatisées grâce aux technologies de la réalité virtuelle ; ces technologies offrent la possibilité d'expérimenter une communication collective proche de celle du présentiel notamment lors d'activités collaboratives à distance par la manipulation conjointe d'objets virtuels ou encore par l'utilisation d'avatars » (Jézégou, 2010, p. 258). L'étude menée par Poelhuber et Chomienne (2006) a permis de dévoiler les effets positifs du tutorat individuel sur la persévérance d'étudiant·e·s inscrit·e·s au Cégep à distance. Plus précisément, Facchin (2018) rapporte que, « parmi les facteurs favorisant la persévérance et réduisant l'abandon, la rétroaction constitue une piste d'intervention non négligeable pour un établissement qui souhaiterait atteindre ces objectifs. En fait, il s'agit d'un levier à la portée de l'établissement, ce qui n'est pas le cas des autres facteurs associés aux étudiants ou à l'environnement » (p. 12).

La façon dont Jézégou (2010) décrit les interactions que le formateur·trice entretient avec les apprenant·e·s rejoint les dimensions de l'encadrement pédagogique décrites par Gérin-Lajoie (2019 – voir l'encadré suivant). En effet, Jézégou (2010) indique que ces interactions visent à « soutenir les transactions entre les apprenants tout en contribuant à un climat socio-affectif favorable » (p. 261). Elle parle d'ailleurs de trois dimensions de la présence en e-learning, à savoir la présence cognitive, la présence socio-affective et la présence pédagogique.

Le soutien et l'encadrement offerts aux étudiant·e·s dans le cadre de la FAD

Gérin-Lajoie (2019) fait ressortir cinq dimensions de l'encadrement pédagogique :

- Cognitif
- Motivationnel
- Socioaffectif
- Métacognitif
- Méthodologique

De plus, Gérin-Lajoie (2019) relève différents niveaux d'encadrement :

- Institutionnel;
- Individuel et collectif
 - Encadrement programme
 - Encadrement cours

3.2.2 La relation entre étudiant·e·s

Au-delà de la relation pédagogique, selon certain·e·s auteur·e·s, il est indispensable de mettre également en place des outils de communication entre participant·e·s à la formation (p.ex. forum). Idéalement, la FAD fera appel au travail collaboratif afin de renforcer (1) les contacts sociaux, (2) le sentiment d'appartenance à un groupe et (3) l'estime de soi. De cette manière, les dispositifs d'apprentissage collaboratif offerts par l'enseignement en ligne offriront aux apprenant·e·s de meilleures possibilités d'élargir leur éventail de connaissances et de compétences (Mignon et Closset, 2004, p. 5).

Jézégou (2010) parle également de l'importance des interactions entre les apprenant·e·s dans ce qu'elle appelle la «présence en e-learning». Il s'agit d'«interactions sociales de confrontation de leurs points de vue, d'ajustements mutuels, de négociations et de délibérations pour résoudre de façon commune et conjointe une situation problématique» (Jézégou, 2010, p. 261).



L'isolement des étudiant·e·s pendant la pandémie

Il importe de tenir compte du contexte de confinement et d'isolement général dans lequel la FAD a été déployée. Le fait qu'elle a été mise en place de manière contrainte (des centaines d'étudiant·e·s avaient choisi l'expérience du présentiel) – et non préparée (certains enseignant·es n'ont eu que quelques jours pour mettre leur cours en ligne), peut avoir entraîné certaines répercussions négatives qu'il est nécessaire de garder en tête (Burke, 2020; CAPRES, 2020a).

De fait, si l'isolement est un élément central des écrits, « (...) l'isolement social découlant de la pandémie serait plus inquiétant que la formation à distance comme telle pour le bien-être psychologique. Les répercussions mentales, émotionnelles et scolaires de ce changement 100 % en ligne, rapidement effectué, pourraient être difficiles » (CAPRES, 2020a). Plusieurs étudiant·e·s ont ainsi dit regretter l'expérience du présentiel ainsi que certaines expériences sociales qui rendent le présentiel plus engageant : être en classe avec leurs camarades, les employé·e·s universitaires, et avoir des conversations spontanées (Burke, 2020). Amy Bintliff, psychologue du développement et professeure à l'Université de Californie, estime qu'il y a eu un décalage entre les attentes et la réalité des étudiant·es; ainsi plusieurs se sont inscrit·e·s à plus de cours pensant pouvoir en prendre plus à distance et se sont rapidement retrouvé·es dépassé·es au milieu du trimestre (Burke, 2020).

De plus, certain·e·s étudiant·e·s ont du mal à trouver des espaces de travail et font face à des problèmes financiers et de santé ou encore ils et elles peuvent avoir à charge des enfants ou des frères et soeurs (Burke, 2020). Toutefois, la population la plus affectée par l'isolement pourrait être celle des étudiant·e·s en situation de vulnérabilité, et notamment les étudiant·e·s en situation de handicap (ÉSH), qui ont eu peu de contact avec l'extérieur (Association québécoise pour l'équité et l'inclusion au postsecondaire - AQEIPS, 2020), ce qui a certainement eu une incidence sur leur motivation (AQEIPS, 2020 ; Burke, 2020).

La relation des étudiant·e·s avec les savoirs

Plusieurs auteur·e·s font valoir que la FAD rapproche les étudiant·e·s des savoirs qu'ils sont amenés à développer (Deschênes et Maltais, 2006) alors qu'elle mise également sur leur autonomie (CAPRES, 2019; CSE, 2020a, 2020b).

De ce fait, elle implique également une posture particulière de la part des étudiant·e·s, alors que les pratiques pédagogiques propres à la FAD cèdent « une large place à l'apprentissage » plutôt que d'être essentiellement centrées sur l'enseignement, renversant ainsi « le rapport traditionnel au savoir » selon le CAPRES (2019).

Ainsi, au-delà de l'importance des liens qui unissent l'enseignant·e et les étudiant·e·s, la mise en place d'une communauté éducative ne se limite pas à la salle virtuelle de classe :

En rapprochant le savoir des apprenants, la formation à distance reconnaît que l'apprentissage ne résulte pas essentiellement de l'interaction entre un professeur et l'apprenant ou entre ce dernier et d'autres apprenants, mais aussi entre l'apprenant et l'ensemble des individus qui l'entourent (famille, communauté, collègues de travail, etc.) (Dallaire et Beauchesne-Rondeau, 2004; Deschênes et al., 2004; Moreland et Carwell, 2000; Wagner et McCombs, 1995). Moreland et Carnwell (2000) prétendent, qu'à distance, les activités d'étude et les activités personnelles (et professionnelles) des étudiants sont moins cloisonnées et qu'il est nécessaire que l'apprenant obtienne de son entourage un support émotif important (Deschênes et Maltais, 2006, p. 18).

4. Les enjeux psychosociaux

Le terme psychosocial a été privilégié à la notion de santé psychologique en ce sens qu'il est plus global et permet de prendre en compte non seulement les facteurs individuels de l'étudiant·e, à savoir les caractéristiques comme la motivation, le stress, la dépression, (etc.), mais également les relations de l'étudiant·e avec son environnement, en tenant compte de son contexte matériel et relationnel en dehors du cadre scolaire - ce dernier étant pris en compte dans la section pédagogie. Ainsi, les enjeux psychosociaux recouvrent aussi bien des facteurs individuels (motivation, autonomie), des conditions matérielles qui déterminent l'accès à la technologie que des aptitudes générales comme les compétences en littératie numérique.

4.1 Paramètres psychosociaux

Comme on l'a vu dans la section des enjeux systémiques, plusieurs études sur le sujet ont démontré que l'enseignement à distance peut être aussi bon, voire meilleur que l'enseignement en présentiel pour les étudiant·e·s qui optent pour cette modalité (Abrami et al., 2006; Burke, 2020). La formation à distance (FAD) procurerait des avantages sur le plan financier, sur le plan de l'aménagement de l'horaire et de la conciliation études-travail-famille (Lakhal, 2019; Losier, 2013) en s'ajustant aux réalités multiples des étudiant·e·s (Association québécoise pour l'équité et l'inclusion au postsecondaire - AQEIPS, 2020). Elle offre une plus grande flexibilité des temps et des lieux d'apprentissage, qui peut s'adapter à la réalité des étudiant·e·s (Abrami et al., 2006; AQEIPS, 2020) et permet de mettre en place plusieurs scénarios pédagogiques (Potvin-Rosselet et al., 2019). Cette flexibilité présente des bénéfices notamment pour les étudiant·e·s qui vivent dans des endroits isolés (Abrami et al., 2006; Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur - CAPRES, 2019) ou les publics jugés plus vulnérables (Goodman et al., 2002). Par exemple, les étudiant·e·s en situation de handicap (ÉSH) (Fichten et al., 2009; AQEIPS, 2020) peuvent accéder aux cours et aux notes en ligne en tout temps et tout lieu, ce qui réduirait l'anxiété de plusieurs (AQEIPS, 2020). Plusieurs ÉSH expliquent ainsi que l'enseignement à distance leur permet de travailler depuis chez eux, à leur propre rythme et de communiquer facilement avec leurs camarades et professeur·e·s (Fichten et al., 2009). Cette possibilité d'offrir une flexibilité accrue constitue d'ailleurs un des objectifs poursuivis par le Ministère dans son PAN, alors qu'il estime que la FAD « permet, entre autres, d'offrir des cours à des élèves et des étudiantes et étudiants qui se trouvent en région éloignée, qui sont en petit nombre et n'ont pas accès à certains cours ou qui ont besoin d'un horaire flexible » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur - MEES, 2018, p. 46).

Par-delà ces avantages contextuels, la réussite du projet de FAD repose sur un certain nombre de paramètres dont il importe de tenir compte du point de vue psychosocial.

4.1.1 La motivation des étudiant·e·s

La motivation est un paramètre important qu'il faut considérer dans le cadre de l'enseignement à distance (Mignon et Closset, 2004) puisque la baisse de motivation dans les études serait un facteur défavorable à la persévérance scolaire (CAPRES, 2021a). La mise à distance de la formation soulève en effet plusieurs défis en lien avec les enjeux psychosociaux, alors que la distance physique se transforme en distance psychologique pour les étudiant·e·s (Maurin, 2004). C'est ainsi que l'apprentissage à distance (« non linéaire ») peut être source « de distraction, de perte de temps, d'oubli des objectifs initiaux de la formation, de frustration et d'angoisse » (Mignon et Closset, p. 6). Dès lors, la question du choix délibéré de cette modalité d'enseignement devient essentielle.

Quand elle repose sur un choix délibéré (et non contraint - comme cela a pu être le cas pendant la pandémie de COVID-19), la FAD suppose une motivation plus affirmée de la part des étudiant·e·s qui ont choisi cette modalité d'enseignement (Burke, 2020). Or, comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2020b) :

Malheureusement, les besoins de la population étudiante ne sont pas toujours au cœur de la décision d'offrir de la FAD ni des conditions de son déploiement. Par exemple, certains étudiants et étudiantes des universités bimodales se voient imposer des cours obligatoires à distance, alors que cela ne correspond pas à leur choix ni ne répond à leurs besoins. Ironiquement, des personnes ayant quitté leur région pour suivre leurs cours sur un campus peuvent se retrouver avec une majorité de cours à distance pendant toute une session (p. 8).

De l'importance de choisir la FAD



Selon le CSE (2020b), « Le recours forcé à la FAD en contexte de pandémie fait d'ailleurs craindre une augmentation du taux d'abandon, tant au secondaire qu'au collégial et à l'université (Lauzon, 2020), notamment parce qu'elle n'a pas toujours bonne réputation dans la population étudiante (Association canadienne des professeures et des professeurs d'université, 2020) » (p. 6).

Les effets de la FAD sur la satisfaction des étudiant·e·s sont liés à des paramètres comme la motivation, mais également la prise en compte du sentiment d'isolement et des contacts (Daigneault, 2019), puisque le lien pédagogique influence la motivation (CAPRES, 2019 et 2021b). Comme cela a été mentionné dans la section portant sur les enjeux pédagogiques, ces différents éléments requièrent une planification importante dès la phase de conception du cours (Mignon et Closset, 2004). Cette planification doit intégrer en amont diverses stratégies de motivation afin de réduire les risques de décrochage ; à titre d'exemples « le contenu du cours et les informations doivent être clairement identifiés selon une structure claire à l'aide de menus, index, des outils d'orientation, signets etc. Il pourrait ainsi être fait usage d'aides classiques à la navigation (menus, glossaires, index), d'outils multimédia d'orientation (carte du site), de signets ou de visites guidées » (Huk et al., 2002 cités par Mignon et Closset, 2004).

Des enjeux de santé psychologique durant la pandémie



La pandémie a exacerbé certains défis sur le plan de la santé psychologique qui méritent d'être pris en compte dans le cadre de la FAD. L'enjeu de la santé psychologique a été identifié comme étant « de la plus grande importance » par de nombreux acteurs et actrices des établissements scolaires collégiaux et universitaires (Fédération des cégeps, 2021, p. 1).

Le stress et l'anxiété font également partie des fortes manifestations psychosociales répertoriées dans les écrits parmi « les répercussions mentales, émotionnelles et scolaires de ce changement 100 % en ligne, rapidement effectué » (CAPRES, 2020a).

Dans leur étude réalisée pendant le printemps 2020 sur la santé biologique, psychologique, sociale et spirituelle des étudiant·e·s et employé·e·s de l'ensemble des constituantes du Réseau de l'Université du Québec à propos des conséquences de la pandémie, Bergeron-Leclerc et al. (2021) dégagent plusieurs conclusions sur l'état de santé mentale des répondant·e·s. Les résultats de la recherche de Bergeron-Leclerc et al. (2021) révèlent plusieurs manifestations de détresse psychologique.

- « 42 % des répondants ont perçu une détérioration de leur état de santé mentale
- 61 % des répondants ont manifesté au moins un problème de santé psychologique

- 42 % des participants ont un niveau de détresse « modéré » ou « élevé »
- 47 % des répondants ont connu des manifestations d'état compatibles avec la dépression majeure et le trouble d'anxiété généralisée
- 30,1 % des participants ont eu d'importantes manifestations de trouble de stress post-traumatique
- 9 % des personnes ont songé au suicide dans le dernier mois »

Suite à certaines revendications, en avril 2020¹, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a dévoilé « un investissement de 10 M\$ en santé mentale étudiante, dont 3.7 M\$ exclusivement dédiés aux cégeps » (Fédération étudiante collégiale du Québec - FECQ, 2021, p. 20). Ainsi, « les priorités en matière de santé mentale, à la fin de l'hiver 2020, ont été d'assurer une bonification et une consolidation des services d'aide psychosociale partout dans le territoire » (FECQ, 2021, p. 20).

Le Plan d'action sur la santé mentale a pour objectif d'« assurer et d'améliorer la santé mentale de la population étudiante, particulièrement touchée cette année par la crise sanitaire » (Cabinet de la ministre de l'Enseignement supérieur, 2021, s.p.). Il se décline en quatre axes :

- « **Axe 1** : Une concertation nationale au bénéfice des populations étudiantes, pour contribuer à un changement de culture en matière de santé mentale partout au Québec.
- **Axe 2** : Des campus favorables à une santé mentale florissante, pour permettre aux populations étudiantes de s'épanouir dans des milieux sains, sécuritaires et propices à une santé psychologique positive.
- **Axe 3** : Le soutien à la population étudiante dans la diversité de ses besoins et de ses caractéristiques, pour prévenir l'apparition des symptômes de détresse psychologique et de troubles de santé mentale.
- **Axe 4** : L'accessibilité aux services de santé mentale pour les membres de la communauté étudiante, dans le but d'accroître l'accessibilité aux services et de réduire les délais de prise en charge » (Cabinet de la ministre de l'Enseignement supérieur, 2021, s.p.). »

Outre la planification, ce sont les relations et la création d'une communauté éducative (Loisier, 2010) qui permettent de favoriser la motivation et l'autonomie des étudiant·e·s. Dans cette perspective, une autre piste d'action sociale qui gagnerait à être investiguée est le rôle que joue l'environnement proche des apprenant·e·s dans la persévérance scolaire (Barbier et al., 2006 cités par Dussarps, 2015). En effet, comme les apprenant·e·s travaillent depuis leur domicile, les proches peuvent être amené·e·s à intégrer « d'une certaine manière » la formation. C'est dans cette perspective que certain·e·s auteur·e·s s'intéressent ainsi aux questions de soutien psychologique par le prisme de la dimension socio-affective (Dussarps, 2015).

La motivation aux études

Citant Charles et Senter (1995), Yoo et Huang (2013) définissent la motivation comme le désir ou la raison pour lesquels les gens vont faire quelque chose (Motivation refers to a desire or the reason why people (p. 153) et distinguent quatre types de motivation :

- La motivation intrinsèque
- La motivation extrinsèque à court terme
- La motivation extrinsèque à long terme
- La disposition technologique (« technological willingness »)



La motivation aux études en temps de pandémie

La pandémie a exacerbé les manifestations de désengagement et de démotivation aux études (AQEIPS, 2020; Burke, 2020). Le nombre élevé d'heures seul·e devant son ordinateur s'est révélé difficile pour certain·e·s étudiant·es qui se sont retrouvé·e·s en situation de procrastination (AQEIPS, 2020, CAPRES, 2020a). Même si certain·e·s estiment que le cours avec caméra est un bon substitut, cela ne remplace pas les cours en personne, plus motivant (AQEIPS, 2020).

Aussi, bien que le passage rapide à l'apprentissage en ligne ait permis à de nombreux·ses apprenant·e·s de poursuivre leurs études, la FAD a toutefois posé des difficultés aux étudiant·e·s « qui n'étaient pas en mesure de s'adapter à cette façon d'apprendre, soit parce qu'ils apprennent mieux en assistant aux cours en personne, parce qu'ils n'ont pas les outils nécessaires ou parce que leur milieu familial ne favorise pas l'apprentissage en ligne ». (Statistique Canada, 2020, p. 4).

4.1.2 L'autonomie des étudiant·e·s

Toutes modalités confondues, plusieurs auteur·e·s s'entendent pour dire qu'un des fondements sur lesquels s'appuie la FAD est l'autonomie et l'indépendance des apprenant·e·s (Conseil supérieur de l'éducation - CSE, 2020a, 2020b). Les études à distance requièrent en effet une forte autonomie de la part des apprenant·e·s qui doivent s'engager et être actif·ve·s dans leurs apprentissages et devenir capables de s'autoréguler (CSE, 2020b). Comme mentionné précédemment, c'est notamment en ce sens que la FAD « rapproche » les apprenant·e·s du savoir (Deschênes et Maltais, 2006) et leur donne la possibilité d'apprendre de manière autonome, puisqu'elle requiert qu'ils et elles s'impliquent de manière très active dans leur apprentissage (CSE, 2020b). Cette idée est aux fondements même de la FAD dont « (...) les principales théories fondatrices ... ont d'abord cherché à montrer ce qui la distingue de la formation traditionnelle, en insistant soit sur l'autonomie des personnes en formation, le dialogue qui doit s'établir entre elles et le personnel enseignant, ou l'engagement des membres dans une communauté génératrice de connaissances » (CSE, 2020, p. 5).

Toutefois l'autonomie, l'engagement et les capacités d'autorégulation ne sont pas des compétences qui sont maîtrisées de manière égale parmi les étudiant·e·s. En effet, « si la FAD

s'avère de plus en plus incontournable dans un environnement social où les parcours étudiants et professionnels se multiplient, elle ne représenterait pas encore une formule universelle qui convient à toute la population étudiante.» (CSE, 2020b, p. 6). Alors que plusieurs études appréhendent l'autonomie soit comme une qualité individuelle soit comme un avantage de la FAD, aucune n'a établi que la FAD permettait de développer cette compétence chez les apprenant·e·s (CSE, 2020a). Il s'agit plutôt d'une capacité à acquérir pour pouvoir en tirer pleinement profit. Selon le CSE (2020b), « les établissements qui déploient une offre de FAD ont donc la responsabilité de mettre en place des dispositifs pour aider les personnes en formation à accroître leur autonomie » (p. 7).

La capacité de résolution de problèmes comme caractéristique des étudiant·e·s choisissant la FAD



Dans une étude publiée durant la pandémie et visant à faire ressortir les enseignements à tirer de la crise du COVID-19, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2020) indique que, « avant la crise du COVID-19, 23 % des participants à la formation avec de compétences élevées en résolution de problèmes numériques, ont suivi une formation en ligne, contre 14 % des participants dont les compétences numériques sont très faibles » (p. 3). Cette observation apporte un éclairage supplémentaire sur le profil des étudiant·e·s plus prompt·e·s à choisir la FAD.

4.2 La question des inégalités numériques comme enjeu psychosocial

Nous avons vu précédemment que la notion de fracture numérique, qui « désigne un large éventail d'inégalités liées à l'accès aux technologies numériques ... et à leur utilisation » (Brotcorne, 2020, s.p.), est devenue une importante source d'inégalité dont il importe de se soucier particulièrement en FAD. De fait, la FAD exige non seulement l'accès à la technologie, mais également certaines compétences et habiletés numériques maîtrisées de manière inégale parmi les étudiant·e·s. Une récente recherche de Vincent et al. (2019) montre ainsi que les étudiant·e·s possèdent un « bagage numérique hétérogène », c'est-à-dire que leurs compétences numériques ne sont pas (...) équivalentes. » (CAPRES, 2019, p. 40). Il appert que trois niveaux d'inégalités numériques ressortent des études récentes :

les inégalités de l'ordre de l'avoir, qui concernent l'accès aux technologies et les types de technologies auxquels un individu a accès ; les inégalités de l'ordre du savoir, qui correspondent à l'étendue des compétences et des usages technologiques qu'un individu peut mobiliser ; les inégalités de l'ordre du pouvoir, qui ont trait à la capacité, pour un individu, de mettre à profit les usages et les compétences technologiques pour servir ses intérêts et son capital individuel (Collin, 2013). (CSE, 2020, p. 17).

4.2.1 Les inégalités d'accès

Les écrits sur le sujet relèvent plusieurs inégalités d'accès. Elles ont trait à l'accès et aux types de technologies que les étudiant·e·s ont à leur disposition. Il peut s'agir par exemple de la bande passante, de la qualité et de la quantité des ordinateurs disponibles à la maison, de l'espace imparti et dédié à la FAD, etc. (AQEIPS, 2020; CSE, 2020). Pour être accessible, une formation qui s'appuie sur les technologies de l'information et de la communication doit prendre en compte trois types d'apprentissage, à savoir « le contenu de la formation, le fonctionnement de l'outil et l'utilisation de cet outil dans un but d'apprentissage et d'échanges en relation avec la formation » (Deschênes et Maltais, 2006, p. 59). Comme cela a été soulevé dans la section des enjeux pédagogiques, dans le cadre de la FAD, le cours doit ainsi être d'entrée de jeu pensé selon le format « à distance » et doit donc tenir compte du fait que les étudiant·e·s doivent apprendre la technologie utilisée. Pour pouvoir être accessible, la FAD doit ainsi utiliser des technologies que chaque apprenant·e peut utiliser. Selon ces chercheurs :

La formation à distance est accessible sur le plan technologique dans la mesure où elle utilise des technologies que chaque apprenant peut facilement se procurer et utiliser efficacement sans devoir consacrer beaucoup de temps à leur apprentissage. Tout environnement d'apprentissage qui contraint un étudiant à utiliser une technologie à laquelle il n'a pas accès facilement ou pour laquelle il ne possède pas les compétences limite nécessairement l'accessibilité (Deschênes et Maltais, 2006, p.60).



Les inégalités d'accès en temps de pandémie

Comme le relevait le CSE (2020b) dans son plus récent rapport sur l'état et les besoins en éducation, la situation de la pandémie a témoigné du fait que « toutes les personnes ne sont pas adéquatement outillées pour tirer leur épingle du jeu dans cette réalité » (p. 1). Le Conseil cite une étude menée par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants qui a révélé que 92% des membres ayant répondu à un sondage portant sur les impacts de la fermeture des établissements scolaires durant la pandémie avaient indiqué que « le manque d'accès à la technologie et au matériel nécessaire constituait un obstacle à une éducation publique équitable et de qualité » (CSE, 2020b, p. 3). Bien que ce sondage ait été soumis aux enseignant·e·s de l'éducation obligatoire, cette préoccupation pourrait également se transposer à l'enseignement supérieur et vaut la peine d'être prise en considération.

Par ailleurs, dans le cadre d'une étude menée pour le compte de l' Association canadienne de recherche sur l'enseignement en ligne (ACRFL) durant la pandémie, Johnson (2020) relève que parmi les préoccupations étudiantes les plus prégnantes durant la pandémie se retrouvaient « des inquiétudes au sujet de l'accès aux technologies et à une connexion Wi-Fi (tant pour les étudiants dans les communautés rurales du Nord que pour ceux dans les grandes villes » (p. 27).

En outre, cette chercheure soulève que « si l'on espère élargir l'offre de l'apprentissage en ligne et hybride après la pandémie, il faudra répondre aux besoins comme un accès généralisé abordable à Internet haute vitesse, des appareils d'apprentissage à prix raisonnable et des accommodements pour les étudiants handicapés. » (Johnson, 2020, p. 28).

4.2.2 Les inégalités dans la littératie numérique

La littératie numérique fait partie des facteurs essentiels dans la réussite de l'enseignement à distance. La littératie numérique est définie comme étant « l'ensemble des connaissances et compétences permettant à une personne d'utiliser, de comprendre, d'évaluer, de s'engager et de créer dans un contexte numérique et, d'une façon plus générale, celles lui permettant de participer à la société » (MEES, 2019, p. 31). Ainsi, dans le cadre d'un enseignement à distance, l'étudiant·e doit à la fois maîtriser les outils technologiques et être capable de faire des recherches, manier des logiciels de traitement de texte, envoyer un courriel (Abrami, 2006; Mignon et Closset, 2004), ce qui n'est pas le cas de tous et de toutes. Comme le mentionnent Cuneo et Campbell cités dans Abrami (2006), la compétence numérique des étudiant·e·s est liée à leur accès et leur expérience passée des technologies informatiques. Cette compétence est en lien avec plusieurs autres facteurs comme la motivation, les compétences en informatique, les compétences en littératie, les compétences en communication et les styles d'apprentissage (Cuneo, Campbell et Harnish, 2002, cité par Abrami, 2006). Il importe également de préciser que ce sont souvent les personnes possédant un statut économique plus élevé qui vivent dans des zones urbaines qui ont développé cette compétence (Looker et Thiessen, 2003).

Compétences associées à la littératie numérique selon le CSE :

- « Des compétences intellectuelles ou cognitives (comme l'analyse et la résolution de problèmes, la créativité ou la pensée critique) ;
- Des compétences méthodologiques (comme la recherche d'information, la communication ou la méthode scientifique) ;
- Des compétences relationnelles ou socioémotionnelles (comme l'empathie et la relation d'aide ou la collaboration) » (CSE, 2020b, p. 22)

Comme nous venons de le voir, les inégalités numériques sont complexes et ne se limitent pas aux inégalités relatives à l'accès, mais elles touchent également les habiletés et compétences numériques. Dans cette perspective, les environnements éducatifs à distance ne seraient pas conseillés pour tou·te·s les étudiant·e·s. Certain·e·s apprenant·e·s seraient ainsi bien mieux préparé·e·s que d'autres à utiliser les technologies, ce qui favorise leurs progrès (Abrami, 2006). Les étudiant·e·s qui doutent de leurs compétences à l'écrit et de leurs connaissances pourraient être amené·e·s à vivre de l'anxiété dans ces environnements et auraient plus de difficultés à s'engager dans les activités et dans les interactions à distance (Cuneo et Harnish, 2002, p. 19). C'est ainsi que la FAD, quand elle est imposée sans soutien approprié, peut participer de la reproduction des inégalités sociales, comme la pandémie de COVID-19 l'a démontré (CSE, 2020, p. 7). À cela s'ajoute un autre type d'inégalités qui concernent cette fois les compétences citoyennes des apprenant·e·s et leur mobilisation responsable des technologies. Ici aussi, la planification a un grand rôle à jouer et il incombe à l'enseignant·e de vérifier le degré de littératie informatique des étudiant·e·s afin de développer des outils pour améliorer le sentiment de compétence technologique (Mignon et Closset, 2004).

4.2.3 Les inégalités de compétences citoyennes

Au-delà de la littératie numérique, certaines inégalités ont trait ont compétences citoyennes des apprenant·e·s. Elles sont en lien avec des enjeux plus globaux et sociétaux et concernent les comportements des individus sur Internet (Yagoubi, 2020), c'est-à-dire la qualité et la connaissance des enjeux liés aux conduites individuelles, à savoir «la capacité d'une personne à utiliser le numérique de façon efficace et sécuritaire pour élargir son champ de connaissances, exercer sa citoyenneté, voire accéder aux services auxquels elle a droit, et ce, dans le respect des autres et en protégeant sa vie privée» (CSE, 2020, p. 17). Ce type d'inégalités numériques, qui est en lien avec les inégalités sociales, n'épargne pas les jeunes, et ces inégalités ne sont pas près de disparaître (Collin, Guichon et Ntebutsé, 2015, cité par CSE, 2020b). Dès lors, les écrits soulignent l'importance de prévenir ces inégalités en enseignant aux étudiant·e·s comment utiliser de façon éthique les nouvelles technologies afin qu'ils et elles puissent devenir des «citoyens numériques responsables» (Yagoubi, 2020, p. 149).

L'encadrement pédagogique pour pallier les inégalités dans la littératie numérique

La fracture numérique peut être accentuée par exemple lorsque, sur le plan pédagogique, les mesures de soutien et d'accompagnement ne sont pas suffisantes, et alors la FAD serait susceptible de contribuer à reproduire les inégalités sociales au lieu d'être un vecteur d'inclusion. Comme l'indiquent Deschênes et Maltais (2006), « on oublie souvent qu'il ne suffit pas simplement de donner accès à des activités, il faut aussi s'assurer qu'on le fait dans des conditions qui rendent possible leur appropriation par les apprenants » (p. 4).

Il s'agit bien, selon ces auteurs, d'un enjeu transversal d'accessibilité : « L'incapacité d'un système de formation à distance de fournir les ressources et services nécessaires à tout étudiant limite aussi l'accessibilité de la formation à distance » (Deschênes et Maltais, 2006, p. 45).

5. Conclusion, pistes de recherche et de réflexion

La formation à distance (FAD) en enseignement supérieur, particulièrement au niveau collégial, est confrontée à des enjeux majeurs que cette note de cadrage a voulu clarifier. Au cours des prochaines années, la majorité des établissements québécois d'enseignement supérieur s'attendent à une massification des inscriptions à la FAD, et la pandémie de COVID-19 a sans aucun doute précipité ce mouvement vers l'élargissement de l'offre de FAD.

Le Québec est loin d'être le seul à se pencher sur ces questionnements, mais il est dans une posture privilégiée grâce à une population étudiante très demandeuse de ces cours à distance. Au sortir de la pandémie, le moment est donc propice pour faire un pas de côté et apprécier les impacts prévisibles ou observés de l'élargissement de cette offre. Cette note de cadrage est une étape vers une réflexion plus large sur la forme de FAD dont les Québécois·e·s veulent doter leur système d'enseignement collégial. Le moment semble également propice, alors que les travaux entourant la mise en œuvre du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (PAN), et plus précisément ceux en lien avec le projet de eCampus, se poursuivent.

Sur la base d'une revue de la littérature professionnelle et scientifique, trois grands types d'enjeux complémentaires se dégagent de cette note de cadrage : les enjeux systémiques, pédagogiques et psychosociaux. Pour chacun d'eux, nous avons pris soin de préciser les paramètres, leviers et pierres d'achoppement de cette modalité d'enseignement. Autant d'éléments qui situent ces enjeux et esquissent un portrait, réaliste et complexe, de la FAD. Nous avons également dégagé les principaux éléments saillants, que la pandémie a permis de faire ressortir.

Les enjeux systémiques ont resitué la FAD dans son contexte social, politique et économique ; le PAN (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES, 2018) facilite la compréhension des grandes orientations ministérielles générales et des mesures envisagées pour atteindre les objectifs de la FAD. Les enjeux pédagogiques ont fait ressortir les particularités de la FAD par rapport aux cours dits traditionnels. On y a abordé les multiples rôles qui sont confiés aux enseignant·e·s, l'importance de la planification de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, ainsi que les liens pédagogiques, centraux dans la FAD. Dans les enjeux psychosociaux, il a été question de motivation et d'autonomie des élèves, de même que de fracture numérique.

Tout au long des divers angles de traitement des questions abordées dans cette note de cadrage, il est apparu que l'enjeu de l'accessibilité s'est posé de manière transversale. En effet, la flexibilité offerte par la FAD ne garantit pas d'emblée l'inclusion, et l'étude des

différents enjeux a fait apparaître un certain nombre d'inégalités numériques, regroupées sous le terme de « fracture numérique ». Ces inégalités, qui remettent en perspective la portée même de la FAD, se situent à plusieurs niveaux : sur le plan géographique, avec la répartition inégale des ressources selon les territoires ; sur le plan institutionnel, alors que les ressources technologiques sont distribuées de manière très variables entre les établissements scolaires ; sur le plan individuel enfin, avec un accès aux technologies varié et des compétences en littératie numérique très inégales parmi les étudiant·e·s.

L'étude de ces éléments est donc une étape nécessaire sur le chemin du développement d'un système de formation qui soit de qualité et accessible à tous et à toutes. Elle est nécessaire pour pouvoir se positionner dans le vaste champ de la FAD et constitue le premier jalon d'une démarche de recherche critique et réflexive. C'est dans cette perspective que la présente note de cadrage aboutit à des pistes de recherche et de réflexion.

Le défi à relever est de mettre en place une FAD de qualité et qui soit accessible au plus grand nombre, ce qui repose sur une responsabilité plus collective qu'individuelle. Cette dernière section rassemble les principales pistes de recherche et de réflexion pour tenter de satisfaire ces deux impératifs et prendre en compte la diversité des territoires (enjeux systémiques), des institutions, des enseignant·e·s (enjeux pédagogiques) et des apprenant·e·s (enjeux psychosociaux). À la fin de cette section, un tableau récapitulatif résume ces questionnements et les relie aux différentes sections de ce document. Ces pistes pointent des questions qui gagneraient à être débattues et traitées dans le cadre d'une réflexion collective et d'un débat public.

La FAD dans l'enseignement supérieur est-elle universelle ?

- Cette première question générale appelle une question subsidiaire relative à la territorialité : **les formations sont-elles équitablement réparties sur le territoire ?** Question qui est en lien direct avec la mise en place du eCampus. Elle est également susceptible de soulever des préoccupations importantes pour le corps professoral et de même que pour les administrateur·trice·s de collèges.
- Une autre question légitime au regard de l'impact différencié de la pandémie en fonction des différents domaines d'étude pourrait être : **la FAD est-elle adaptée à tous les types d'apprentissages et de formations ?** Dès lors, se pose la question de l'apport de la FAD aux formations professionnelles, celles qui nécessitent un stage, celles qui impliquent des manipulations, un travail pratique ou encore celles qui sont en lien avec le soin. Une autre question subsidiaire est en lien avec la diversité des apprenant·e·s, puisqu'il a été

montré que la FAD ne convient pas aux besoins de tou·te·s les étudiant·e·s. **Aussi, qui prépare en amont ces étudiant·e·s? L'école secondaire a-t-elle un rôle à jouer dans cette pré-formation?**

- **Autre question : La formule 100% à distance est-elle viable ?** Face à la croissance de la FAD, certain·e·s demeurent persuadé·e·s que les enseignant·es et les salles de classes feront toujours partie du système éducatif. Cette piste de réflexion gagnerait à être empruntée non seulement parce qu'elle suscite un intérêt pour les formules hybrides ou comodales - qui combinent des activités pédagogiques en présence et d'autres à distance, mais aussi parce qu'elle intègre la FAD dans un projet collectif : l'amélioration des compétences numériques tant pour le corps enseignant que pour la population étudiante – littératie numérique à améliorer dès l'école primaire.

Comment favoriser la motivation des étudiant·e·s en enseignement supérieur?

- Le maintien et la stimulation de la motivation aux études dans la FAD, et même dans les formules hybrides, soulèvent des questions qui méritent d'être abordées. Elles peuvent être appréhendées de plusieurs manières : **qui favorise cette motivation ? Qu'est-ce que les établissements et le système peuvent mettre en place pour favoriser la motivation des étudiant·e·s**, sachant que l'isolement peut être un frein à la réussite ?
- La réflexion sur l'isolement est centrale dans le cadre de la FAD et soulève plusieurs interrogations : **comment créer et maintenir le lien avec les étudiants·e·s ? Entre les étudiant·e·s ? Comment instaurer un espace-temps au-delà de la simple instruction** afin de favoriser les interactions sociales et marquer les différentes étapes de l'expérience scolaire ? **L'enseignant·e est-il-elle le seul ou la seule responsable des interactions sociales ?**
- Il importe enfin que l'enseignement à distance demeure un choix fait par l'étudiant·e. Plusieurs questions se posent dans cette perspective : **comment tenir compte des attentes des étudiant·e·s** (nombre de cours, charge de travail, objectifs, etc.) ? **Comment s'assurer que leurs attentes sont en adéquation avec la réalité de l'enseignement ?**

Quels changements pour les enseignant·e·s ?

- Il a été relevé à maintes reprises qu'il fallait éviter la transposition du format d'enseignement et d'apprentissage classique au format à distance. Ici, la question de la planification devient centrale à la fois pour développer des manières de faire plus adaptées et également pour renforcer la motivation et l'autonomie des étudiant·e·s. Toutefois **quelles sont les implications concrètes de cette planification pour le corps professoral ?** Cette réflexion doit se poser à la fois en termes de formation, mais également de soutien et d'accompagnement.
- Cela soulève parallèlement deux questions : celle du temps disponible pour la préparation, le soutien et la formation (etc.) : **de combien de temps les enseignant·e·s disposent-ils et elles ?** Et celle du financement dans l'intégration pédagogique des technologies (**à quel prix ?**) alors même que plusieurs voix s'élèvent pour dire qu'il n'y a pas suffisamment de ressources financières pour le soutien pédagogique dans la FAD. Cette question du coût invite à reconsidérer les priorités alors que le financement de technologies rapidement obsolètes prend le pas sur les postes de soutien pédagogique.
- Derrière chacune de ces pistes de réflexion, se dessine un questionnement sur la précarité et la reconnaissance des autres formes d'enseignement ou d'accompagnement (comme le rôle de tutorat) : dès lors, se pose la question : **comment penser l'agencement de ces différents rôles ? Quelles implications cela a-t-il pour la répartition et la reconnaissance des tâches de chacun·e ?**

**Tableau 3 – Synthèse des questions en lien avec les enjeux
abordés dans ce rapport**

La FAD dans l'enseignement supérieur est-elle universelle ?	
Les formations sont-elles équitablement réparties sur le territoire ?	Sections 2.2 et 2.3
La FAD est-elle adaptée à tous les types d'apprentissages et de formations ?	Section 3.1
Qui prépare en amont ces étudiant·e·s ? L'école secondaire a-t-elle un rôle à jouer dans cette pré-formation ?	Sections 2.1 et 4.2
La formule 100% à distance est-elle viable ?	Sections 1.2, 2.1 et 3.1
Comment favoriser la motivation des étudiant·e·s en enseignement supérieur ?	
Qui favorise cette motivation ? Qu'est-ce que les établissements et le système peuvent mettre en place pour favoriser la motivation des étudiant·e·s ?	Sections 3.2, 4.1
Comment créer et maintenir le lien avec les étudiants·e·s ? Entre les étudiant·e·s ? Comment instaurer un espace-temps au-delà de la simple instruction ? L'enseignant·e est-il·elle le seul ou la seule responsable des interactions sociales ?	Sections 3.1, 3.2 et 4.1
Comment tenir compte des attentes des étudiant·e·s (nombre de cours, charge de travail, objectifs, etc.) ? Comment s'assurer que leurs attentes sont en adéquation avec la réalité de l'enseignement ?	Sections 4.1 et 4.2
Quels changements pour les enseignant·e·s ?	
Quelles sont les implications concrètes de cette planification pour le corps professoral ?	Sections 2.4, 3.1
De combien de temps les enseignant·e·s disposent-ils et elles pour la préparation et le soutien face aux changements pédagogiques à penser et à mettre en place ?	Sections 2.4, 3.1
Comment penser l'agencement de ces différents rôles ? Quelles implications cela a-t-il pour la répartition et la reconnaissance des tâches de chacun·e ?	Sections 2.4, 3.1 et 3.2

Liste de références

- Abrami, P., Bernard, R., Wade, A., Schmid, R. Borokhoski, E., Tamin, R., Surkes, M., Lowerison, G., Zhang, D., Nicolaidou, I. Newman, S., Wozney, L., Peretiakowicz, A. (2006). A Review of E-learning E-learning in Canada: Canada: A Rough Sketch of the Evidence, Evidence, Gaps and Promising Promising Directions Directions, Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 37(3). Repéré à : <https://eric.ed.gov/?id=EJ1073702>
- Abid-Zarrouk, S. B. (2012a). La question de l'efficacité des forums virtuels sur la réussite. Questions Vives, 6(16), 1-13. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.941>
- Association québécoise pour l'équité et l'inclusion au postsecondaire (AQEIPS) (2020, 8 décembre). L'évaluation : une perspective inclusive de l'évaluation en contexte de formation à distance. Webinaire en ligne. Repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=MZ8NmheVtuU>
- Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (2017). *Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : 2017*. Repéré à : http://www.cdrlra-acrfl.ca/wp-content/uploads/2020/07/2017_national_fr.pdf
- Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (2019). *Évolution de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada. Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne. Rapport du Québec – 2019*. ACRFL. Repéré à : http://www.cdrlra-acrfl.ca/wp-content/uploads/2020/07/2019_regional_quebec_fr.pdf
- Beaupré-Lavallée, A. (2021). Un illusoire retour à la normale. *Affaires universitaires*, 28 juin 2021. Repéré à : https://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/universite-sous-la-loupe/un-illusoire-retour-a-la-normale/?fbclid=IwAR3OJnU2vRjNvx2giiYKd-IRhjreAMjDg8CV2ZHKpG-8MNYjnHUUAHud_8E
- Bergeron-Leclerc C., Maltais, D., Cherblanc, J., Dion, J., Pouliot, E., Blackburn, A., Côté, R., Dubé, M., Gravel A.-R., Grenier, J., Labra, O., Maillet, L., Marchand A.-A, Morin M.-H., Ouellet-Plamondon, C., Vaillancourt, C. et Vaillancourt-Morel M.-P. (2020). *Les conséquences de la pandémie sur la santé globale des populations universitaires. Qui sont les participants ? Faits saillants – Phase 1 – Feuille No 1*. Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à : <http://www.uqac.ca/impactcovid/lequipe-de-recherche/>
- Bonin, S. (2018). *Les enjeux de la formation universitaire à distance. Une analyse ICOPE*. Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. Repéré à : http://www.quebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/portrait_fad_reseau_UQ.pdf
- Bottin-Rousseau, S. et Beust, P. (2019). Les examens télé-surveillés au domicile de l'étudiant dans la formation universitaire française. Dans F. Lafleur (Dir.) et G. Samson (Dir.) *Formation et apprentissage en ligne*, pp. 37-50. DOI:10.2307/j.ctvggx3dp.10
- Brotcorne, P. (2020). Inégaux face aux technologies numériques : un problème d'accès? *Observatoire belge des inégalités*. Première parution : 19 juillet 2016. <https://inegalites.be/inegaux-face-aux-technologies?lang=fr>
- Bureau de soutien à l'enseignement de l'Université Laval (s.d.). *Assurer l'encadrement des étudiants à distance*. Repéré à : <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/assurer-l-encadrement-des-etudiants-distance>

- Burke, L. (2020, 27 octobre). Moving Into the Long Term. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/10/27/long-term-online-learning-pandemic-may-impact-students-well>
- Cabinet de la ministre de l'Enseignement supérieur (2021). *Santé mentale étudiante : la ministre McCann lance les journées de consultation*. 26 janvier 2021. Repéré à : <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/sante-mentale-etudiante-la-ministre-mccann-lance-les-journees-de-consultation-843267380.html>
- CAPRES (2021a). *Apprentissage en formation hybride*. 23 mars 2021. Repéré à : <https://www.capres.ca/enseignement-et-apprentissage/apprentissage-et-ressources-de-letudiant/apprentissage-en-formation-hybride-publication/>
- CAPRES (2021b). *Persévérance en enseignement supérieur*. Repéré à : https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2021/04/Dossier_Perseverance_Enjeu_vf.pdf
- CAPRES (2020a). *Formation à distance à long terme : des effets sur la santé mentale?* 19 novembre 2020. Repéré à : <https://www.capres.ca/enseignement-et-apprentissage/formation-a-distance-et-formation-continue/formation-a-distance-a-long-terme-des-effets-sur-la-sante-mentale-publication/>
- CAPRES (2020b). *Transition interordre et intercycles en enseignement supérieur*. Repéré à : <https://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles>
- CAPRES (2019). *Formation à distance en enseignement supérieur*. Repéré à : <https://www.capres.ca/dossiers/fad/>
- Conseil supérieur de l'éducation (2020a). *Définitions et modalités de la formation à distance*. Études et recherches. Québec : Le Conseil, 54 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2020b). *Éduquer au numérique. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*. Québec : Le Conseil, 118 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec : Le Conseil, 178 p.
- Dussarps, C. (2015). Le rôle de l'entourage dans l'abandon en formation ouverte et à distance (FOAD). Dans Cyndi Felio, Loïc Lerouge. *Les cadres face aux TIC : enjeux et risques psychosociaux au travail*, L'Harmattan, 2015. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01273777/document>
- Facchin, S. (2018). *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires* (rapport de recherche PAREA no PA-2015-024). Montréal, Québec : Cégep à distance. Repéré à : https://cegepadistance.ca/wp-content/uploads/2018/02/La-retroaction-traditionnelle-ou-technologique_Impact-du-moyen-de-diffusion-de-la-r%C3%A9troaction-sur-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-et-la-reussite-scolaires.pdf
- Fédération des cégeps (2021). *Réponse au cahier de consultation du ministère de l'enseignement supérieur, 26 et 27 janvier 2021*.

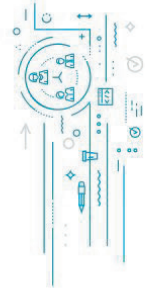
- Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC, 2019). *Chantier eCampus et formation à distance en enseignement supérieur. Avis FEC-CSQ sur le portrait préliminaire des constats et propositions*. Repéré à : <https://fec.lacsq.org/wp-content/uploads/2019/02/Avis-FEC-CSQ-eCampus-VF-22-f%C3%A9vrier.pdf>
- Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ, 2021). *Rapport de l'enquête nationale Derrière ton écran*.
- Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ, 2018). *Mémoire sur le projet eCampus*. Repéré à : <https://eduk.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37209/memoire-projet-ecampus-fecq-2018.pdf>
- Fichten, C. S., Ferraro, V., Asuncion, J. V., Chwojka, C., Barile, M., Nguyen, M. N., Klomp, R., & Wolforth, J. (2009). Disabilities and e-Learning Problems and Solutions: An Exploratory Study. *Educational Technology & Society*, 12 (4), 241–256.
- Flender, R.J., Ruff, C. et Shrikhande, M.M. (2018). No significant difference – *unless you are a jumper*. *Online Learning*, 22(1), 39-60. doi:10.24059/olj.v22i1.887
- Gérin-Lajoie, S. (2019). *L'encadrement pédagogique des étudiants à distance : quelles formes peut-il prendre?* Communication présentée au Webinaire APOP : Apprendre. Agir en numérique. Repéré à : https://r-libre.telug.ca/1643/1/G%C3%A9rin-Lajoie%20%282019%29_APOP%20-%2019-02-12.pdf
- Goodman, G., Tiene, D., & Luft, P. (2002). Adoption of assistive technology for computer access among college students with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 24 (1,2,3), 80-94. DOI: 10.1080/09638280110066307
- Heilporn, G., Lakhal, S. et Bélisle, M. (2021). Des stratégies pour favoriser l'engagement des étudiants dans des cours hybrides. *Recherche en éducation*, 34(2), 4-12.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. et Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 27 mars 2020. Repéré à : <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 2(8), 257 à 274. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>
- Johnson, N. (2020). *L'apprentissage numérique dans les établissements postsecondaires canadiens en 2020*. Rapport 2020 de l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. Repéré à : http://www.cdla-acrf.ca/wp-content/uploads/2021/05/2020_national_fr.pdf
- Lakhal, S. (2019). Les déterminants technologiques de la persévérance des étudiants dans les cours à distance de niveau collégial : Les modalités de cours jouent-elles un rôle ? *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 45(2).
- Létourneau, J. (2020). Une distance à craindre en enseignement supérieur. *Le Devoir*, 3 octobre 2020. Repéré à : <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/587153/libre-opinion-une-distance-a-craindre-en-enseignement-superieur>
- Loisier, J. (2010). Mémoire sur l'encadrement des étudiants dans les formations en ligne offertes aux différents niveaux d'enseignement, REFAD. Repéré à : http://www.refad.ca/recherche/memoire_encadrement/Memoire_Encadrement_Mars_2010.pdf

- Looker, D., & Thiessen, V. (2003). The digital divide in Canadian schools: Factors affecting student access to and use of information technology. Paper presented at the 2002 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Montreal, QC. Repéré à : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/81-597-x/81-597-x2003001-eng.pdf?st=hlv6ygS->
- Mignon, J. et Closset, J.L. (3 au 7 mai 2004). Maintien et stratégies de renforcement de la motivation des étudiants dans l'enseignement à distance. *Actes du 21^{ème} congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*, Marrakech-Maroc.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (en ligne). *Campus numérique*. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/ecampus/>
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2020a). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur. Bilan 2018-2019*. Québec : MEES. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Bilan_2018-2019_VF.pdf
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2020b). *Rapport du Chantier eCampus et Formation à distance en enseignement supérieur*. Québec : MEES, 37 p. Repéré à : https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN-eCampus.pdf
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec : MEES Repéré à : https://www.ledevoir.com/documents/pdf/2019-04-26_Plan_action_numerique_ecole.pdf
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec : MEES. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf
- Murdoch, J., Williams, A., Becker, K., Bruce, M.A. et Young, S. (2012). Online versus On-Campus : A Comparison Study of Counseling Skills Courses. *The Journal of Human Resource and Adult Learning* (8)1, 105-118. Repéré à : <http://www.hraljournal.com/Page/12%20Jennifer%20Murdock.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques (2020). *Les possibilités d'apprentissage en ligne pour les adultes : premiers enseignements de la crise du COVID-19*. 24 juillet 2020. Repéré à : https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=135_135361-1uh6f2vmar&title=Les-possibilites-de-l-apprentissage-en-ligne-pour-les-adultes-premiers-enseignements-de-la-crise-du-COVID-19
- Parr, M. (2019). *Pour apprivoiser la distance. Guide de formation et de soutien aux acteurs de la formation à distance*. Document préparé pour le Réseau d'enseignement à distance du Canada (REFAD). Montréal, Québec : REFAD. Repéré à : https://www.refad.ca/wp-content/uploads/2019/05/Pour_apprivoiser_la_distance_-_Guide_de_formation_et_de_soutien_aux_acteurs_de_la_FAD.pdf
- Pigliapoco, E., & Bogliolo, A. (2008). The effects of psychological sense of community in online and face-to-face academic courses. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 3(4), 60–69.
- Poellhuber, B. et Chomienne, M. (2006). *L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance : les effets de l'encadrement et de la collaboration*. Rapport de recherche du PAREA. Repéré à : <https://cdc.qc.ca/parea/RapportPAREAPoellhuberChomienne0306Final.pdf>

- Potvin-Rosselet, E., Malé-Mole, L., Allard Martin, D., Hottote, L. et Bisaillon, J. (2019). *La Classe du futur : regard rétrospectif sur une expérience interdisciplinaire. Actes de colloque de la Communauté pour l'Innovation et la recherche sur les technologies dans l'enseignement/apprentissage, 22-23 octobre 2019*, p.2-6. Repéré à : https://www.usherbrooke.ca/poleduc/fileadmin/sites/poleduc/CIRTA_2019/CIRTA_2019_Actes_Finale02.pdf#page=30
- Pouliot, E., Tremblay, M., Fournier, M. et Lemieux, M.-M. (2020). COVID-19 – *Favoriser l'implication des étudiants en contexte de formation à distance*. Avis du Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP). Québec : Université du Québec, 6 p. Repéré à : https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/avis%20du%20griip/Avis%20du%20GRIIP_FAD%20Vfinale.pdf
- Rovai, A.P, Wighting, M.J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, 8(2),97-110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.03.001>
- Sangrà, A., Cabrera, N. et Vlachopoulos, D. (2012). Building an Inclusive Definition of E-learning: An approach to the conceptual framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2), 145-159. DOI: 10.19173/irrodl.v13i2.1161
- Simard, Y., Gauthier, C. et Richard, M. (2019). L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire : une méga-analyse. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(2), 17-36. DOI : <https://doi.org/10.7202/1063777ar>
- Statistique Canada (2020). *Pandémie de COVID-19 : Répercussions scolaires sur les étudiants du niveau postsecondaire au Canada*. Repéré à : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/45-28-0001/2020001/article/00015-fra.pdf?st=9063jH7v>
- Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec en Outaouais (2020). *L'enseignement en mode non présentiel n'est pas de la FAD. 3 mai 2020*. Repéré à : <https://www.sccc-uqo.ca/2020/05/03/lenseignement-en-mode-non-presentiel-nest-pas-de-la-fad/>
- Université Laval (2021). *Politique de formation à distance*. 2 mars 2021. Repéré à : https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Politiques/Politique_formation_a_distance.pdf
- Université Sherbrooke (2020). *Les formules hybrides : le savant calcul pédagogique de l'UdeS*. 2 octobre 2020. Repéré à : <https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/nouvelles-details/article/43574/>
- Wang, S.-K. et Hsu, H.-Y. (2008). Use of the webinar tool to support training: the effects of webinar-learning implementation from trainers' perspective. *Journal of Online Interactive Learning*, 7(3), 175-194. Repéré à : <https://pdfs.semanticscholar.org/66b9/67863348deb093a70bc3abc83d96f6cd479e.pdf>
- Yagoubi, A. (2020). *Cultures et inégalités numériques. Usages numériques des jeunes au Québec*. Rapport de recherche, Mars 2020. Repéré à : <https://www.printempsnumerique.ca/wp-content/uploads/2018/02/Culture-et-ine%CC%81galite%CC%81s-nume%CC%81riques-Usages-chez-les-jeunes-au-Que%CC%81bec.pdf>
- Yoo, S. J. et Huang, W. D. (2013). Engaging online adult learners in higher education: motivational factors impacted by gender, age, and prior experiences. *The Journal of Continuing Higher Education*, 61(3), 151-164. doi:10.1080/07377363.2013.836823

Annexe 1

Récapitulatif du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur
(MEES, 2018, p.72).



PLAN D'ACTION NUMÉRIQUE EN ÉDUCATION ET EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 2018-2023

VISION : Une intégration efficace et une exploitation optimale du numérique au service de la réussite de toutes les personnes, qui leur permettent de développer et de maintenir leurs compétences tout au long de leur vie.



1 SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES DES JEUNES ET DES ADULTES (191 M\$)

LE DÉVELOPPEMENT DE L'OFFRE DE FORMATION

- Définir les compétences numériques et les intégrer efficacement dans l'offre de formation
- Établir un cadre de référence des compétences numériques transversal à tous les ordres d'enseignement
 - Accroître l'usage pédagogique de la programmation informatique
 - Soutenir les initiatives d'actions concertées inter-établissements par la constitution de pôles d'innovation dans des domaines de formation liés au numérique

2 EXPLOITER LE NUMÉRIQUE COMME VECTEUR DE VALEUR AJOUTÉE DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE (204 M\$)

LES PRATIQUES INNOVANTES

- Innovier dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en misant sur le numérique
- Soutenir l'acquisition et le développement de ressources éducatives numériques
 - Encourager des projets d'innovation liés aux technologies numériques
 - Développer des outils d'évaluation ministérielle en format numérique
 - Assurer la libération de données ouvertes et favoriser leur utilisation

3 CRÉER UN ENVIRONNEMENT PROPICE AU DÉPLOIEMENT DU NUMÉRIQUE DANS L'ENSEMBLE DU SYSTÈME ÉDUCATIF (790 M\$)

LE PARCOURS ÉDUCATIF

Veiller au déploiement de solutions dédiées au parcours éducatif tant du point de vue administratif que pédagogique

- Mettre en place le dossier numérique unifié de l'élève, qui le suivra tout au long de son parcours éducatif
- Soutenir et encadrer le développement des logiciels de gestion intégrés dans les réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur
- Accroître la communication et la collaboration entre les intervenants scolaires, les élèves et les parents en exploitant le potentiel du numérique

LES COMPÉTENCES ET LA CULTURE NUMÉRIQUES

Soutenir le développement des compétences numériques du personnel enseignant, professionnel et de soutien

- Produire un nouveau référentiel de compétences de la profession enseignante pour favoriser l'intégration des technologies numériques dans les pratiques pédagogiques des futurs enseignants
- Favoriser la formation continue du personnel enseignant, professionnel et de soutien en matière de pédagogie numérique
- Maximiser les services actuels du RÉCIT et soutenir le leadership « pédagogie numérique » dans les établissements d'enseignement
- Maximiser le rôle du personnel dédié à l'intégration du numérique dans les établissements d'enseignement supérieur

LES RESSOURCES ET LES SERVICES

Mutualiser les ressources et les services pour en optimiser l'accès et en favoriser le partage

- Développer une plateforme nationale de ressources éducatives numériques
- Soutenir la poursuite du déploiement d'École en réseau
- Déployer le prêt de livres numériques en bibliothèque scolaire et encourager leur transition vers des carrefours d'apprentissage
- Implanter une plateforme partagée de services pour les bibliothèques universitaires

UN ENCADREMENT ADAPTÉ ET FLEXIBLE

Renforcer la gouvernance numérique et miser sur le partenariat comme levier stratégique

- Instaurer une gouvernance propice au déploiement du numérique
- Renforcer la concertation avec les partenaires des réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur
- Stimuler la collaboration avec les entreprises québécoises pour le développement de technologies éducatives

Soutenir les personnes et les organisations dans la transition vers une culture numérique

- Valoriser les pratiques pédagogiques innovantes et le potentiel du numérique en contexte éducatif
- Amener les apprenants à saisir les possibilités, les enjeux et les impacts de l'usage du numérique, incluant ceux de protection de la vie privée
- Soutenir les établissements pour le développement de l'offre de formation continue et de perfectionnement des personnes en matière de compétences numériques

LA FORMATION À DISTANCE

Favoriser le déploiement de l'offre de formation à distance en fonction des besoins des différents ordres d'enseignement

- Favoriser le déploiement de la formation à distance à l'enseignement primaire et secondaire
- Développer les cours en ligne ouverts massivement pour répondre à des besoins de formation à grande échelle
- Regrouper l'ensemble de l'offre de formation à distance en enseignement supérieur – eCampus Québec
- Favoriser le partage d'expertise en formation à distance

L'ACCESSIBILITÉ

Garantir un accès au numérique équitable et sécuritaire au sein des établissements d'enseignement

- Soutenir l'acquisition d'équipements numériques à des fins pédagogiques dans les établissements
- Accroître l'utilisation des ressources et logiciels en support à l'apprentissage pour tous les apprenants, incluant les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
- Offrir du soutien aux usagers des établissements pour les appareils numériques dédiés à la pédagogie
- Contribuer, pour le système éducatif, au plan d'action gouvernemental en infrastructures numériques
- Renforcer la sécurité de l'information dans les réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur