

L'apprentissage numérique dans les établissements postsecondaires canadiens

Rapport du Québec 2021

Rédaction du rapport :

Simon Parent, Ph. D.

Conseiller principal de recherche, Université de Montréal

Bruno Poellhuber, Ph. D.

Professeur titulaire, Université de Montréal

Nicole Johnson, Ph. D.

Directrice générale, Association canadienne de recherche sur la formation en ligne

Jeff Seaman, Ph. D.

Directeur, Bay View Analytics et directeur de l'analyse, Association canadienne de recherche sur la formation en ligne

Association canadienne de recherche sur la formation en ligne
Canadian Digital Learning Research Association



Canadian Digital Learning
Research Association
Association canadienne de
recherche sur la formation en ligne

REMERCIEMENTS

L'enquête nationale annuelle sur l'apprentissage en ligne et numérique est rendue possible grâce au soutien de nos commanditaires. Les principaux organismes de financement des initiatives de recherche de 2021 étaient : CampusOntario, le ministère de l'Éducation du Québec, BC Campus, Campus Manitoba, D2L, Canadian Publisher's Council, Pearson Canada, Contact Nord et SACO.

Nous remercions tout particulièrement le ministère de l'Éducation du Québec qui a collaboré à la réalisation du Rapport du Québec 2021.

Mais surtout, nous remercions les répondantes et répondants, ainsi que les nombreuses autres personnes du réseau de l'enseignement supérieur canadien qui continuent à soutenir notre travail.



Rapport commandité par :

Québec 

ecampus
Ontario

 **BCcampus**
Learning. Doing. Leading.

CAMPUS
Manitoba

D2L

 **Pearson**

 **CANADIAN
PUBLISHERS'
COUNCIL**

CONTACT NORTH Supporting Rural & Remote Ontario
NORD Soutenant l'Ontario rural et éloigné

En partenariat avec :

 **Bay View Analytics**

 **academica group**
moving higher ed forward

 **wcet**

L'apprentissage numérique dans les établissements postsecondaires canadiens en 2020 – Rapport national est publié par l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne/Canadian Digital Learning Research Association (ACRFL/CDLRA) en vertu d'une licence Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-ND 4.0).



Attribution-NoDerivatives
CC BY-ND

Table des matières

REMERCIEMENTS	i
RÉSUMÉ	3
Faits saillants	3
INTRODUCTION.....	6
LES DÉFIS LES PLUS URGENTS DE L'ANNÉE ACADÉMIQUE 2020-2021	8
Les défis urgents liés aux activités des établissements	8
Les défis urgents liés au personnel enseignant et aux étudiant(e)s.....	11
TENDANCES OBSERVÉES.....	14
ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE.....	17
Attitudes et préférences des étudiantes et étudiants.....	17
Préférences et soutien du personnel enseignant.....	20
SUIVI DE LA CROISSANCE DE L'APPRENTISSAGE EN LIGNE ET HYBRIDE	24
LEÇONS APPRISSES.....	28
CONCLUSION.....	30
MÉTHODOLOGIE	33
ÉQUIPE DE L'ACRFL.....	35
Rédaction	35
CONTACT	37



Table des figures

Figure 1.	Défis urgents liés aux activités des établissements.....	9
Figure 2.	Défis urgents liés au personnel enseignant et aux étudiantes et étudiants	11
Figure 3.	Probabilité de divers scénarios relatifs à l'offre de cours pour l'hiver 2022	15
Figure 4.	Probabilité de divers scénarios relatifs au soutien offert pour l'hiver 2022	16
Figure 5.	Probabilité de divers scénarios relatifs aux partenariats pour l'hiver 2022	16
Figure 6.	Préférence pour les cours en ligne chez les étudiantes et étudiants	17
Figure 7.	Attentes des étudiant(e)s à l'égard de l'apprentissage numérique	18
Figure 8.	Préférences du personnel enseignant.....	20
Figure 9.	Soutien et ressources destinés au personnel enseignant	22
Figure 10.	Comparaison de deux modèles de la formation à distance	25
Figure 11.	Définition des modalités d'enseignement au sein des établissements.....	26
Figure 12.	Changements attendus dans l'offre de programmes des établissements	28



RÉSUMÉ

La crise sanitaire a forcé les institutions à adapter leurs pratiques, spécialement à l'égard de la formation en ligne. Par la force des choses, la formation en ligne est devenue la nouvelle normalité. Cela a rapidement amené de nombreux défis au sein des établissements d'enseignement postsecondaires, notamment quant à la santé mentale des étudiantes et étudiants, aux pratiques d'évaluation et à l'accès aux technologies pour le personnel enseignant et les étudiantes et étudiants.

L'ACRFL a repris au printemps 2021 son *Enquête nationale sur l'apprentissage en ligne et numérique*, qui a dû être mise en pause en 2020 en raison de la pandémie. L'objectif principal de cette enquête était de tracer un portrait de la formation en ligne au Canada en portant une attention particulière aux effets de la pandémie. Le questionnaire était ouvert d'avril à juillet 2021 et le nombre total d'établissements postsecondaires québécois y ayant participé s'est élevé à 22 (11 cégeps et 11 universités). Ce rapport, qui présente les conclusions s'appliquant au Québec, a été rédigé en concertation avec le gouvernement du Québec.

Faits saillants

Les défis les plus urgents en 2020-2021

- **La santé psychologique et le bien-être des étudiantes et étudiants** représentaient le défi le plus urgent identifié dans le contexte de la pandémie, qui semble avoir engendré un sentiment d'isolement et une certaine détresse psychologique;
- **Sur le plan pédagogique, l'évaluation des apprentissages à distance a été le défi le plus important** pour le personnel enseignant, notamment en raison des enjeux liés à l'intégrité académique (fraude et plagiat);
- **Les infrastructures technologiques** ont été l'un des principaux défis rencontrés au niveau institutionnel en contexte de pandémie;
- Le **mode hybride** a été beaucoup utilisé et est appelé à l'être davantage dans le futur, aussi bien au niveau des cours que celui des programmes;
 - On mentionne sa propension à briser l'isolement (présentiel), tout en considérant la propension de l'enseignement en ligne à faciliter la conciliation études-travail-famille;



Les stratégies mises en œuvre pour surmonter ces défis

- **La communication et la concertation des équipes** ont été au cœur des stratégies mises en œuvre par les établissements pour faire face aux défis institutionnels (création de comités spéciaux, création ou mobilisation d'équipes, etc.);
- Les institutions ont souligné **l'expertise des conseillères et conseillers pédagogiques**, qui a été mise à profit pour accompagner le personnel enseignant dans le passage à l'enseignement en ligne;
- Des mesures de soutien et des services à distance ont été mises en place pour les étudiantes et étudiants dans un grand nombre d'établissements;
- En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, la grande majorité des répondantes et répondants affirme que les établissements ont offert des **formations sur les techniques d'évaluation de rechange** avec le numérique;

Les perspectives futures de l'apprentissage en ligne et de l'utilisation du numérique

- Les répondantes et répondants sont unanimes pour constater que **l'utilisation du numérique en enseignement est appelée à augmenter en comparaison à la période ayant précédé la pandémie**, tant pour l'appui à l'apprentissage en classe que pour l'utilisation de matériel d'enseignement numérique (p. ex. : livres et manuels numériques);
- Parmi les scénarios jugés les plus probables pour l'hiver 2022, on retrouve une plus grande offre de cours et de **programmes offerts partiellement en ligne**, en format hybride (91 %), ou même **entièrement en ligne** (73 %).
- 91 % des répondantes et répondants sont d'accord pour dire que les étudiantes et étudiants s'attendent à une plus grande flexibilité dans leurs cours, à une plus grande utilisation des technologies dans les cours en présentiel et avoir plus d'options pour interagir avec le personnel enseignant de façon virtuelle;
- 84 % des répondantes et répondants sont d'accord que les **étudiantes et étudiants de 1^{er} cycle sont plus enclins à préférer les cours en ligne** durant l'année 2021-2022 qu'avant la pandémie (59% aux cycles supérieurs, 37% chez les étudiantes et étudiants professionnels);



- **L'intérêt pour les ressources éducatives libres (REL)**, bien qu'encore peu élevé, commence à se manifester et certains établissements soutiennent leur personnel enseignant dans la recherche de REL
 - 86 % des répondantes et répondants soutiennent que les étudiantes et étudiants s'attendent à une plus grande utilisation des ressources éducatives numériques.



INTRODUCTION

Au Québec, le rôle et l'importance des outils technologiques dans l'enseignement à tous les ordres d'enseignement ont été au cœur d'une mesure politique d'envergure, le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). En inscrivant ce plan dans la quatrième révolution industrielle et en établissant le rôle crucial de l'éducation pour la société de demain, le gouvernement a tracé trois grandes orientations structurantes. L'une d'elles, *Exploiter le numérique comme vecteur de valeur ajoutée dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage*, prévoyait des mesures vouées au développement et à la valorisation de la formation à distance (FAD) en enseignement supérieur et en éducation.

Dans le cas de l'enseignement supérieur, l'ambition derrière le projet eCampus Québec était de créer une plateforme réunissant l'ensemble de l'offre de formation à distance provinciale, en favorisant la synergie interinstitutionnelle notamment par la reconnaissance ou le transfert d'équivalences et par les partenariats. Au cours du processus de conception, eCampus Québec est devenu Campus numérique. Les travaux de ce grand projet se poursuivent.

C'est dans cette conjoncture que s'est déroulée l'étude dont les résultats sont présentés dans ce rapport. Depuis 2017, l'ACRFL mène annuellement une enquête pancanadienne auprès des personnes clés des établissements d'enseignement postsecondaires publics au pays. Or, nous ne saurions évacuer de ce rapport le contexte particulier de crise sanitaire dans lequel s'est déroulée cette enquête annuelle. Le début de l'urgence sanitaire au Québec en mars 2020 a aussi marqué la fermeture des établissements d'enseignement, obligeant ainsi à terminer la session d'hiver à distance. Puis, à la suite de l'annonce d'allègements des restrictions, certains établissements ont choisi d'offrir certaines activités en présence sur les campus à l'automne 2020, en mettant en place certaines mesures d'atténuation des risques de propagation. Des allègements similaires ont aussi été annoncés en février 2021. Ces retours en présentiel dans les établissements ont été à géométrie variable et il est difficile d'en avoir un portrait précis au moment d'écrire ce rapport. Néanmoins, nous sommes en mesure d'affirmer que les ouvertures et fermetures consécutives ont été la source de défis organisationnels.

La pandémie a eu des répercussions difficilement quantifiables. Ce rapport contribue à l'étude de ces répercussions, à l'échelle des institutions, mais également au niveau des personnels enseignants et des étudiantes et étudiants. L'ACRFL a adapté l'étude qu'elle mène annuellement pour tenir compte de ce contexte particulier. Ce rapport présente donc les résultats de l'enquête annuelle de l'ACRFL pour l'année 2021, menée à l'aide de questionnaires distribués d'avril à juillet 2021 auprès des représentantes et représentants des établissements



d'enseignement¹. Les principales sections de ce document permettent d'offrir une vue d'ensemble, d'abord, sur les défis rencontrés par les institutions, à partir du point de vue des répondantes et des répondants. Puis, nous déclinons les tendances anticipées dans la formation à distance quant à l'offre de cours, au support et aux partenariats. Nous jetons ensuite un regard approfondi sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage rapportées. Nous présentons enfin la croissance de la formation hybride et à distance au Québec, et les principaux constats que nous pouvons tirer de cette enquête.

¹ L'interprétation des conclusions de ce rapport doit être effectuée en considérant l'absence de réponse provenant directement du personnel enseignant ou des étudiantes et étudiants.



LES DÉFIS LES PLUS URGENTS DE L'ANNÉE ACADÉMIQUE 2020-2021

Les défis associés à la formation à distance ont été nombreux, et à plus forte raison dans le contexte de crise sanitaire. Que ce soit au niveau institutionnel ou chez les personnels enseignants et les étudiantes et étudiants, de nombreux défis ont été évoqués par les répondantes et répondants, notamment à l'égard des infrastructures technologiques, de l'accès aux technologies et du bien-être des personnes.

Les défis urgents liés aux activités des établissements

Parmi les défis les plus urgents liés aux activités des établissements, on retrouve les infrastructures technologiques (identifié par 73 % des répondantes et répondants), la restructuration forcée des programmes, des pratiques et des rôles du personnel enseignant ou professionnel (68 %), ainsi que le maintien des inscriptions ou la rétention des étudiantes et étudiants (57 %). La fermeture des frontières canadiennes a joué un rôle important quant au recrutement d'étudiantes et d'étudiants étrangers (55 %), bien que le recrutement d'étudiantes et d'étudiants canadiens ait aussi été un défi, dans une moindre mesure (19 %).

Le graphique ci-dessous présente les défis les plus urgents identifiés par les répondantes et répondants.

Québec : Défis urgents liés aux activités des établissements

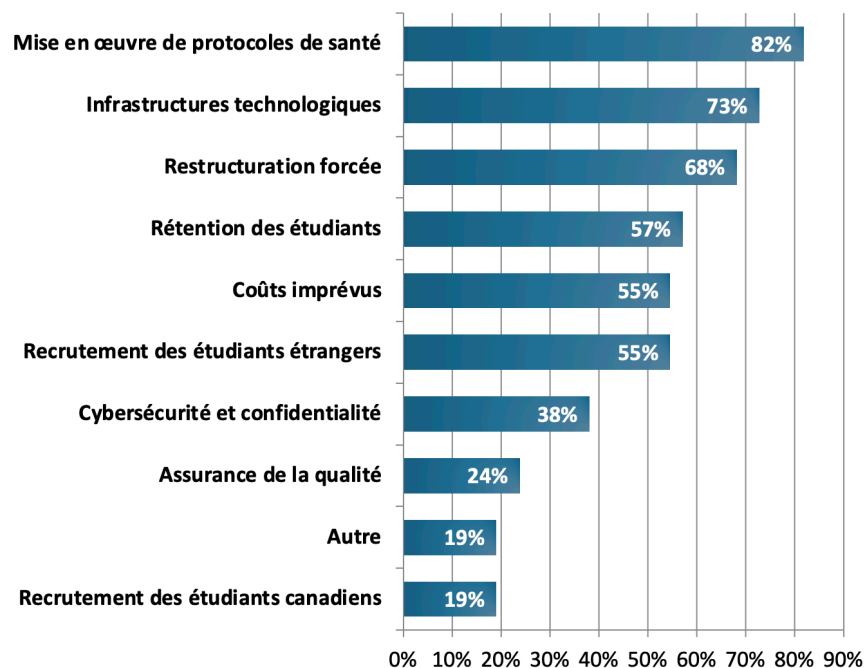


Figure 1. Défis urgents liés aux activités des établissements.

En réponse à ces défis importants, les établissements d’enseignement postsecondaire québécois ont mis en place une diversité de réponses. Celles-ci ont notamment reposé sur la création de comités ou d’équipes spéciales réunissant des personnes de différentes instances, favorisant ainsi la fréquence plus élevée des rencontres. Nous retenons parmi les exemples cités un comité de gestion académique en temps de pandémie, un comité de gestion des conditions sanitaires, ou encore des cellules de coopération pédagogique :

« Mise en place de **cellules de coopération pédagogique** composées de représentants de diverses facultés et de conseillers pédagogiques : permet d’avoir un lien direct avec les besoins des facultés, permet d’avoir des agents multiplicateurs dans chaque faculté pour la mise en place des approches pédagogiques adaptées aux exigences de la pandémie ».

« Mise en place de plusieurs comités pour gérer le confinement et le déconfinement des activités académiques ou en lien avec la vie étudiante sur nos campus; Mise en place de **rencontres de coordination régulières** avec les directions de département et de comité de programme pour discuter de l’offre de cours ».



D'ailleurs, la contribution des centres de pédagogie (ou d'entités équivalentes) et des conseillères et conseillers pédagogiques a été évoquée dans plusieurs témoignages. En effet, ces personnes ont été mobilisées et ont adapté ou bonifié leur offre de service pour répondre aux besoins imminents du personnel enseignant en proposant des ressources et des formations spécialisées. Le soutien aux étudiantes et étudiants a aussi fait l'objet de mesures particulières :

« Centre d'aide pour les enseignants en ligne. Plusieurs formations, vidéos, etc. Embauche d'un technopédagogue. Formation d'un comité technopédagogique ».

*« Le collège avait déjà débuté la mise en place d'un Carrefour numérique qui incluait 4 conseillers pédagogiques, dont deux technopédagogues ainsi qu'un technicien en travaux pratiques (numérique et informatique). Ces ressources ont rapidement mis en place **des outils, des formations, des services d'accompagnement**. Une équipe d'étudiants en informatique ont aussi été mis à contribution pour soutenir les étudiants ».*

*« **Formation d'une équipe CP techno pédagogique** pour répondre aux nombreuses questions des enseignants. Nous avons aussi fait affaire avec une firme externe pour le soutien à la communauté étudiante. Une ligne téléphonique dédiée pour le soutien technique ».*

*« Transformation, bonification et mise en place de **services pédagogiques et technopédagogiques pour soutenir l'enseignement en ligne**. Nous avons mis sur pied toute une structure de soutien (aux unités, au corps enseignant, aux étudiantes, étudiants) pour l'enseignement en ligne et plus largement, pour la pédagogie universitaire ».*

Nous avons également constaté de nombreuses adaptations liées au mode d'enseignement dans les réponses des établissements, notamment quant à l'offre de formation et aux outils et plateformes utilisés pour la formation à distance (avec le déploiement d'outils tels que Teams et Zoom et Moodle, par exemple) :

« Adaptation de l'offre de formation (des cours) : plus petits groupes, méthodes pédagogiques, mode d'enseignement (présence, distance, hybride, comodal) ».

« Déploiement massif de Teams et de Zoom. Transformation rapide des cours en présentiel vers des cours en ligne ».

Ces changements au niveau institutionnel, dès leur mise en œuvre, ont d'une part modifié les pratiques pédagogiques du personnel enseignant, et d'autre part modifié l'expérience d'apprentissage des étudiantes et étudiants. Nous abordons les défis rencontrés par ces deux groupes dans la section suivante.

Les défis urgents liés au personnel enseignant et aux étudiant(e)s

La santé mentale et le stress vécu par les étudiantes et étudiants sont le principal défi le plus urgent soulevé par 86 % des répondantes et répondants, une donnée peu surprenante considérant l'incertitude et les bouleversements inhérents à la pandémie, ainsi que les résultats d'autres enquêtes réalisées récemment. Par ailleurs, le stress et la santé mentale du personnel enseignant sont identifiés comme un défi par seulement 36 % des répondantes et répondants. Les pratiques d'évaluation en ligne représentent le second défi majeur (82 %); une personne affirme que malgré la résilience du personnel enseignant à l'égard du passage à l'enseignement à distance, il demeurerait « une résistance face aux enjeux des pratiques d'évaluation en ligne ». L'accès aux technologies a aussi été un défi marquant tant pour les étudiantes et étudiants (62 %) que pour le personnel enseignant (62 %). Les attitudes du personnel enseignant à l'égard des cours en ligne sont identifiées par un peu plus de la moitié des répondantes et répondants (55 %), mais semblent un défi moins important du côté des étudiantes et étudiants (36 %).

Québec : Défis urgents liés au personnel enseignant et aux étudiantes et étudiants

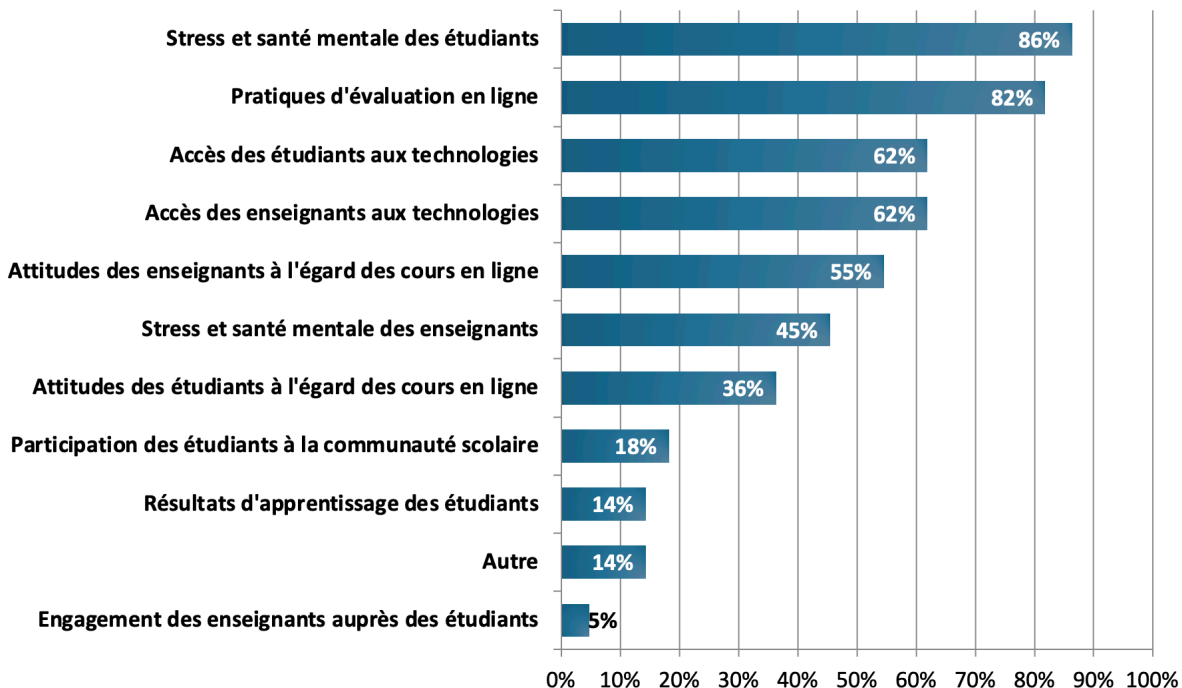


Figure 2. Défis urgents liés au personnel enseignant et aux étudiantes et étudiants



En réponse à certains de ces défis, les répondantes et répondants ont été invités à formuler des recommandations aux institutions où le personnel enseignant ou les étudiantes et étudiants auraient une certaine résistance envers la FAD. La communication, l'écoute et la bienveillance émergent de ces recommandations, mais aussi une offre de soutien et de perfectionnement importante :

« *Communiquer, être transparent, offrir une offre importante et diversifiée d'activités de perfectionnement auprès du personnel enseignant, assurer le support technique, être empathique et bienveillant* ».

« *Communication claire et fréquente avec personnel et étudiants* ».

« *Être à l'écoute des besoins des étudiants et du personnel de l'Université. Mettre en place des comités permettant la discussion et la prise de décision en collégialité entre les parties prenantes pour implanter les solutions retenues. Mettre en place des mécanismes de soutien efficaces afin de pouvoir répondre aux questions rapidement* ».

Pour le personnel enseignant, le partage des expertises des pairs et l'entraide est aussi une stratégie fréquemment déployée :

« *Mettre les conditions pour avoir l'adhésion des enseignants en participant aux processus, orientations, etc. Utiliser les enseignants qui ont déjà de l'expertise en FAD auprès des pairs* ».

« *Leur offrir l'espace pour nommer les défis, voir les solutions et s'entraider entre eux. Mettre à leur disposition les ressources nécessaires (outils, accompagnement, formation, etc.)* ».

Afin de pallier les défis présentés, les institutions ont mis en place plusieurs mesures ou programmes, destinés tant aux personnels enseignants qu'aux étudiantes et étudiants. En ce qui concerne spécifiquement le bien-être et la santé mentale des étudiantes et des étudiants, plusieurs initiatives particulières ont été déployées, impliquant notamment la mise à disposition de ressources et d'outils, l'embauche de spécialistes ou l'introduction de nouvelles manières de déployer l'offre de services, comme les consultations téléphoniques ou à distance :

« *Services offerts aux étudiants pour le maintien du bien-être et de la santé mentale. Appels téléphoniques individualisés pour les étudiants* ».

« *Offre de locaux sur les campus pour les étudiantes et les étudiants en conformité avec les règles sociosanitaires. Embauche de psychothérapeutes et TS. Cafés étudiants virtuels. Campagne pour aide psychologique aux étudiantes et aux étudiants* ».

« *Sondage sur la santé organisationnelle, en particulier la santé psychologique, création de groupes de travail, mise en place de nouvelles ressources et de nouveaux outils pour favoriser la santé psychologique, embauche de personnel supplémentaire pour des consultations ponctuelles, ateliers en ligne, centres d'entraide à l'étude par les pairs, blitz téléphonique visant à rejoindre tous les nouveaux inscrits à l'automne* ».



En réponse aux défis liés à l'accès aux technologies, plusieurs établissements d'enseignement ont développé des ressources d'aide, prêté du matériel technologique et mis en place des programmes de formations sur les technologies et la formation à distance, ainsi que différentes mesures de soutien technique :

« Prêt de matériel technologique. **Formation donnée aux enseignants, aux étudiants et membres du personnel.** Embauche d'un technopédagogue. Mise en place d'équipe Teams pour Enseignants. Mise en place d'équipe Teams pour étudiants (Centre d'aide, équipes de travail) ».

« Beaucoup de **formation pour l'usage des technologies** pour le personnel enseignant et une semaine de formation pour l'accueil des étudiants ».

« Mise en place d'un site Web "enseigner à distance" regorgeant de ressources pour les enseignants et les auxiliaires. Mise en place de cellules de collaboration pédagogique CPU-Facultés. Développement d'une programmation importante en termes de formation, comprenant 3 écoles d'été et une programmation toute l'année. [...] Groupe de travail pour développer une expertise dans l'évaluation des apprentissages par examen en utilisant ZOOM, Safe exam browser et Proctor exam. Développement d'outils pour les enseignants et les étudiants ».



TENDANCES OBSERVÉES

Bien que la formation à distance ne soit pas un phénomène nouveau, la pandémie a profondément changé le rôle et l'importance qu'on lui attribue. Les nombreuses adaptations relatives aux structures internes des institutions et aux pratiques des différents acteurs et actrices témoignent de ce changement. Or, cette période pandémique aura probablement des répercussions à moyen et long terme dans le milieu de l'enseignement postsecondaire au Québec.

Nous présentons ici les tendances observées et anticipées à court terme par les répondantes et répondants, c'est-à-dire pour les trimestres d'automne 2021 et d'hiver 2022², selon trois grands thèmes : l'offre de cours, le support et les partenariats.

N.B. Pour témoigner du caractère probable accordé aux divers scénarios proposés, nous avons regroupé ensemble les deux niveaux supérieurs de l'échelle de Likert à 5 niveaux, c'est-à-dire *très probable* et *plutôt probable*.

Lorsque questionnés sur la probabilité des scénarios proposés en lien avec l'offre de formation, tous les répondants et répondantes (100 %) ont affirmé qu'une plus grande utilisation de la technologie en appui à l'apprentissage en classe était probable, c'est-à-dire très probable (71 %) ou plutôt probable (29 %). Nous constatons le même consensus (100 %) pour la plus grande utilisation de matériel d'enseignement numérique (p. ex. : livres et manuels numériques) qu'avant la pandémie. Parmi les autres scénarios jugés les plus probables figurent une plus grande offre de cours et de programmes offerts partiellement en ligne, en format hybride (91 %), ou même entièrement en ligne (73 %).

Par ailleurs, en cohérence avec les précédentes données, seulement 62 % de l'échantillon a jugé qu'un retour complet à l'apprentissage en personne était probable.

² Les participantes et participants de l'échantillon ont répondu au questionnaire d'enquête d'avril à juillet 2021.

Québec : Offres – Quelle est la probabilité que l’on assiste à ce qui suit dans votre établissement d’ici la session d’hiver 2022 (p. ex., janvier 2022)?

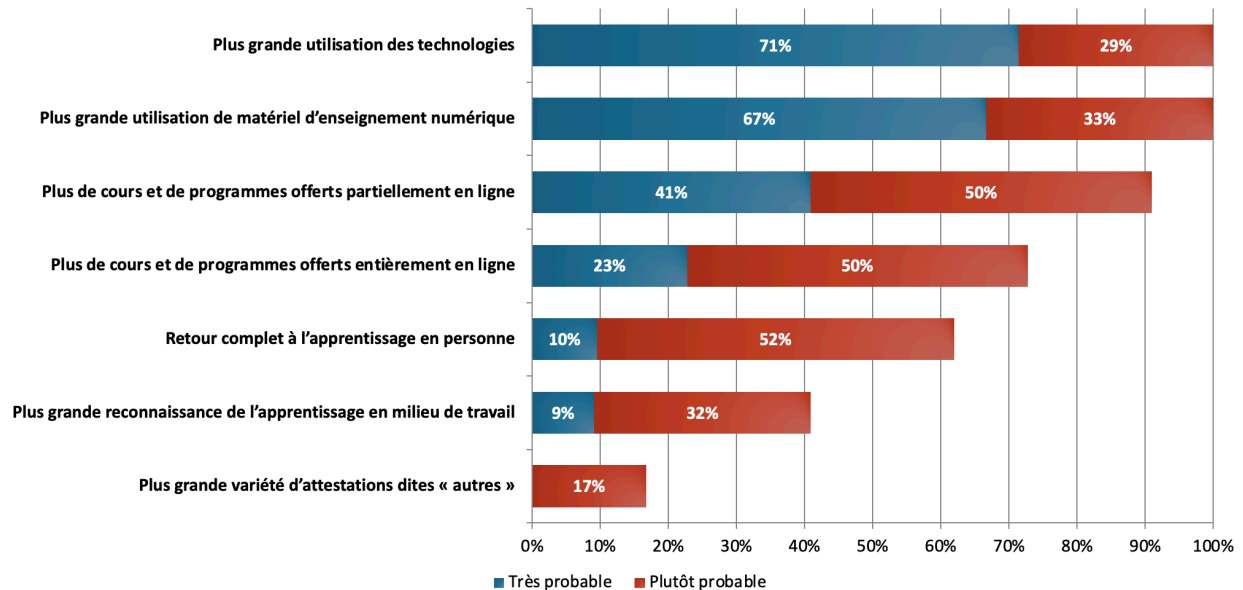


Figure 3. Probabilité de divers scénarios relatifs à l’offre de cours pour l’hiver 2022

En ce qui concerne le soutien, les répondantes et répondants anticipent tous (100 %) un perfectionnement professionnel accru chez le personnel enseignant. Elles et ils sont également nombreux à juger probable la mise à niveau des infrastructures technologiques des établissements (91 %), cette infrastructure ayant d’ailleurs été un des principaux défis identifiés par 73 % des répondantes et répondants. La probabilité d’un soutien accru pour l’utilisation des ressources éducatives libres (REL) ressort pour presque la moitié des répondantes et répondants (47 %) alors que la création de ressources additionnelles en conception pédagogique n’est probable que pour le tiers (33 %).

Québec : Soutien – Quelle est la probabilité que l’on assiste à ce qui suit dans votre établissement d’ici la session d’hiver 2022 (p. ex., janvier 2022)?

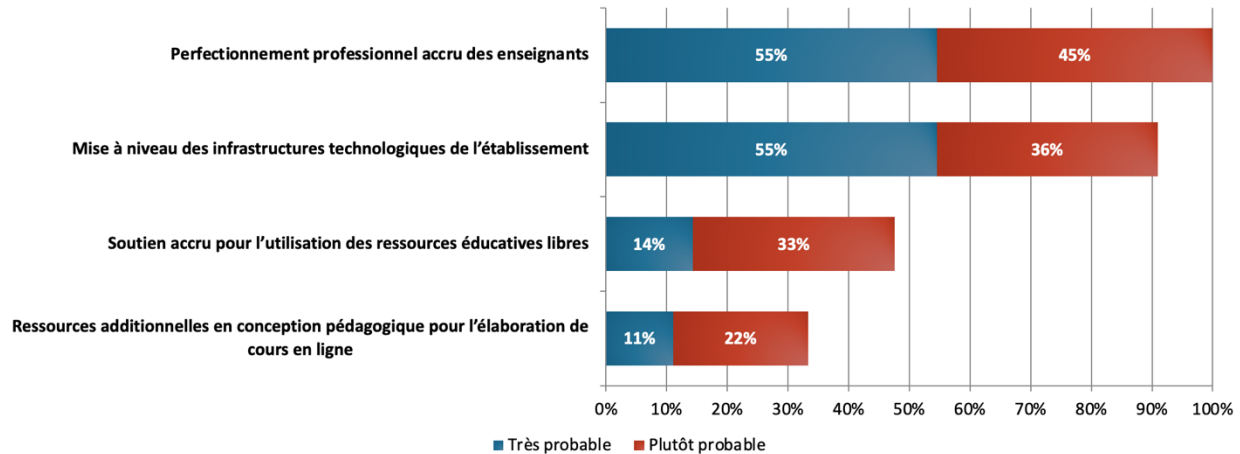


Figure 4. Probabilité de divers scénarios relatifs au soutien offert pour l’hiver 2022

L’instauration de partenariats avec des sociétés tierces pour renforcer l’expertise ou le financement est estimée probable par 68 % des répondantes et répondants, alors que l’augmentation des partenariats avec d’autres établissements ou avec le secteur privé l’est beaucoup moins (15 % et 5 % respectivement).

Québec : Partenariats – Quelle est la probabilité que l’on assiste à ce qui suit dans votre établissement d’ici la session d’hiver 2022 (p. ex., janvier 2022)?

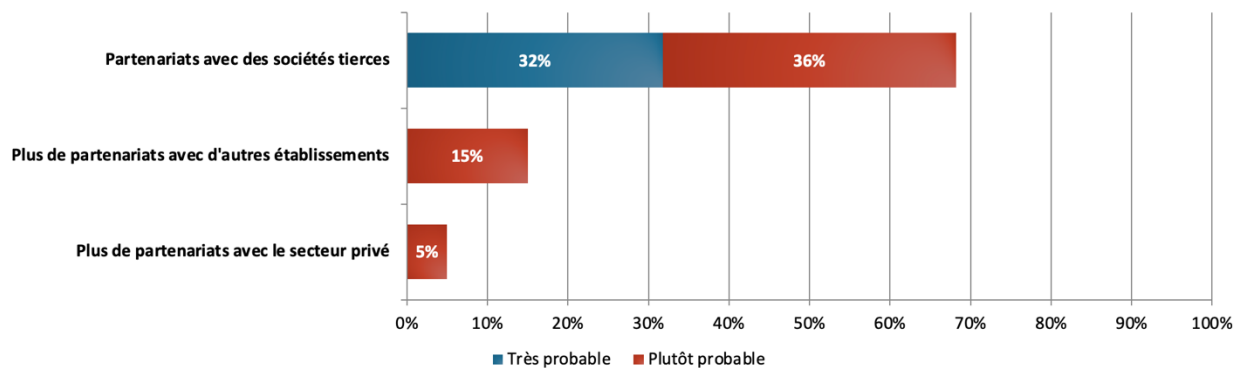


Figure 5. Probabilité de divers scénarios relatifs aux partenariats pour l’hiver 2022



ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

Dans la présente section, nous présentons les préférences du personnel enseignant et des étudiantes et étudiants relativement aux différentes modalités de formation, telles que perçues par les répondantes et répondants.

N.B. Pour témoigner du degré d'accord avec les choix de réponse proposés, nous avons regroupé les deux niveaux supérieurs de l'échelle de Likert à 5 niveaux, c'est-à-dire *fortement en accord* et *plutôt en accord* pour obtenir un taux d'accord global.

Attitudes et préférences des étudiantes et étudiants

D'abord, la majorité est d'accord que les étudiantes et étudiants de premier cycle sont les plus enclins à préférer les cours en ligne durant l'année 2021-2022 (84 %). Pour les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs, le taux d'accord baisse à 59 % et pour les étudiantes et étudiants des programmes professionnels, le taux d'accord baisse davantage à 37 %. Par ailleurs, les étudiantes et étudiants québécois seraient donc plus enclins à préférer les cours en ligne pendant l'année 2021-2022 que les étudiantes et étudiants étrangers (72 % vs 43 %).

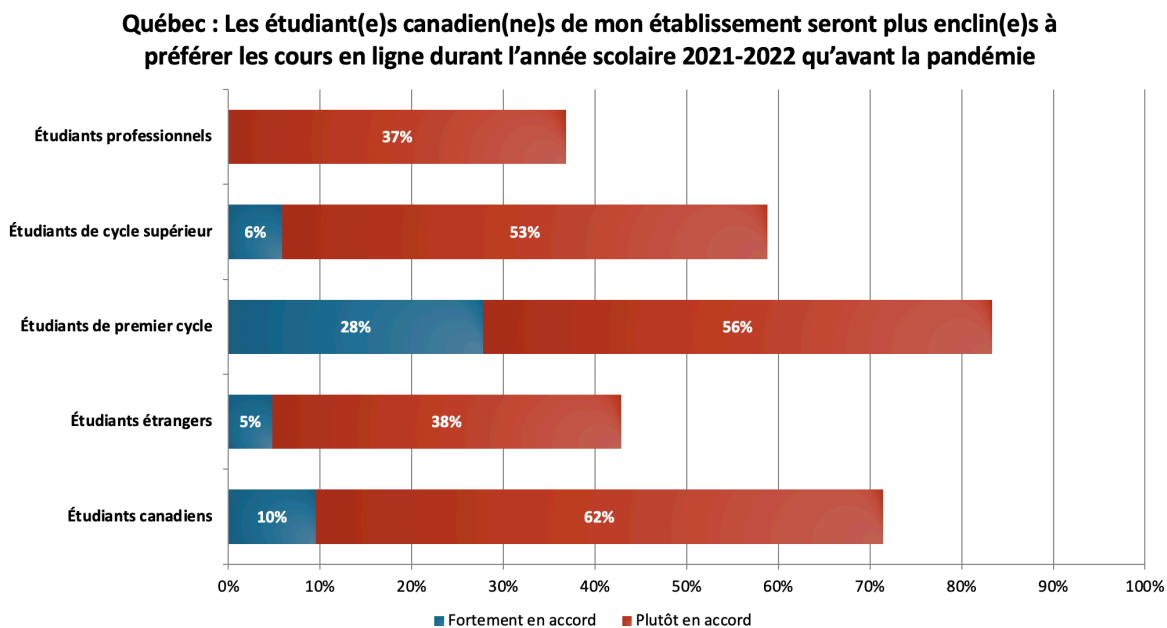


Figure 6. Préférence pour les cours en ligne chez les étudiantes et étudiants

En ce qui concerne les préférences des étudiantes et étudiants quant à l'apprentissage numérique durant l'année 2021-2022, 91 % des répondantes et répondants sont d'accord pour dire que les étudiantes et étudiants s'attendent à une plus grande flexibilité dans leurs cours, à une plus grande utilisation des technologies dans les cours en présentiel et avoir plus d'options pour interagir avec le personnel enseignant de façon virtuelle. De plus, 86 % des répondantes et répondants soutiennent que les étudiantes et étudiants s'attendent à une plus grande utilisation des ressources éducatives numériques et à un plus grand mélange de cours en ligne et en personne, c'est-à-dire des formations hybrides.

Québec : Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les énoncés suivants concernant les attentes des étudiant(e)s à l'égard de l'apprentissage numérique durant l'année scolaire 2021-2022, par rapport à l'automne 2019?

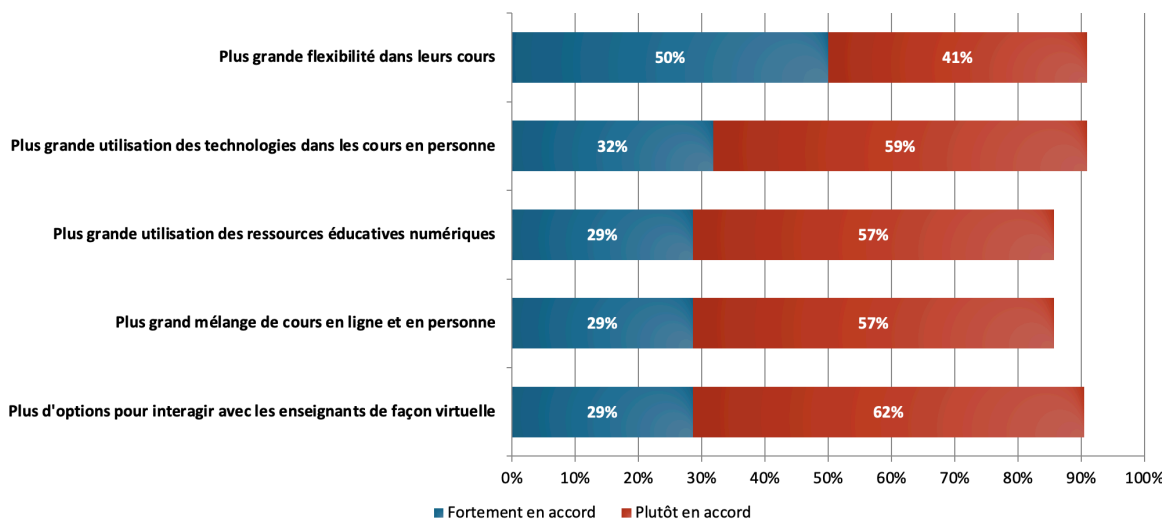


Figure 7. Attentes des étudiant(e)s à l'égard de l'apprentissage numérique

Selon les commentaires reçus, l'apprentissage en ligne est globalement apprécié des étudiantes et étudiants puisqu'il répond à certains besoins ou préférences, notamment à l'égard de la conciliation des études, du travail et de la famille. Des différences entre les étudiantes et étudiants du secteur régulier et celles et ceux de la formation continue (adultes) ressortent :

« Selon un sondage réalisé auprès des étudiants 66 % souhaitent poursuivre l'enseignement à distance, particulièrement chez les étudiants *plus âgés en situation d'emploi, ou ayant des responsabilités familiales* ».

« Pour la clientèle du secteur régulier, les résultats sont mitigés : certains ont apprécié le mode à distance, d'autres n'ont pas apprécié. Pour la clientèle du secteur de la formation continue, la majorité a apprécié, car cela *facilite la conciliation études-travail-famille* ».



Or, malgré les avantages associés par plusieurs à l'apprentissage en ligne, d'autres ont soulevé les défis lui étant inhérents, le principal étant l'isolement social créé par l'absence de contacts en personne, sur les campus. Le manque d'interactions entre étudiantes et étudiants est souligné comme ayant été problématique :

« Les étudiants **ont souffert d'un enseignement 100 % en ligne** mais, ont tout de même découvert plusieurs bénéfices en lien avec les nouvelles façons de faire par l'utilisation fréquente du numérique ».

« Les étudiants ont été assez résilients, malgré leur isolement. Ils ont été également empathiques, prévenants et conciliants envers leurs enseignants en général. **Ils ont manifesté le besoin de se voir** ».

« Importance de l'interaction avec l'enseignant et **importance de l'interaction avec les autres étudiants**. Perte de certains repères et expérience étudiante qui en souffre. La présence sur le campus est importante pour les étudiants de première année ».

Ainsi, il semble que la formation hybride réponde généralement aux préoccupations soulevées en tirant profit de la flexibilité des cours en ligne tout en permettant des interactions sociales entre personnes étudiantes ou entre personnes étudiantes et le personnel enseignant avec des rencontres en présentiel. La classe inversée est une forme d'enseignement hybride identifiée comme étant une piste prometteuse :

« Un sondage auprès des étudiants a montré que les étudiants ont apprécié les cours à distance en dépit des limites qu'ils ont identifiées (notamment les interactions avec les enseignants, la charge de travail). Toutefois, les étudiants souhaitent aussi plus d'interactions réelles avec les enseignants et les étudiants. **Les étudiants sont donc divisés entre la plus grande flexibilité que permet l'enseignement à distance et le souhait de revenir sur le campus pour avoir plus d'interactions** ».

« Au 1^{er} cycle, la majeure partie des étudiants préfèrent avoir des cours en présence (entre 70 % et 85 % selon les facultés). Ils apprécient cependant la possibilité de pouvoir avoir des **segments de cours sous forme de cours hybride ou de classes inversées** ».

D'un point de vue plus technique, les étudiantes et étudiants semblent composer difficilement avec la multiplicité des plateformes rendues disponibles :

« Les étudiants [...] déplorent une **trop grande diversité dans le choix des outils numériques** proposés par les enseignants ».

« La planification et l'organisation représentent un défi important pour les nouveaux étudiants. [...] **Limiter le nombre de plateformes numériques – l'appropriation est un enjeu majeur** ».

Préférences et soutien du personnel enseignant

Selon tous les répondantes et répondants, le personnel enseignant est plus enclin à accéder à du soutien pour mieux utiliser les technologies éducatives dans ses cours. Les répondantes et répondants sont aussi quasiment unanimes pour affirmer que le personnel enseignant est plus enclin à intégrer les technologies dans les cours en personne (91 % d'accord) et à utiliser du matériel d'enseignement numérique (90 % d'accord). Bien que nous ne disposions pas de données comparatives, le fait que 43 % des répondantes et répondants soient d'accord pour affirmer que le personnel enseignant est plus enclin à utiliser des ressources éducatives libres est aussi à souligner. Comparativement aux souhaits de 86 % des étudiantes et étudiants, une proportion moindre du personnel enseignant est encline à offrir des formations hybrides (55 %).

Nous avons inclus ici les réponses montrant la neutralité et le désaccord, ce qui permet de constater que le personnel enseignant serait, selon les répondantes et répondants, considérablement moins enclin à l'utilisation des évaluations en ligne (57 % de désaccord) et à donner des cours entièrement en ligne plus qu'avant (55 % de désaccord).

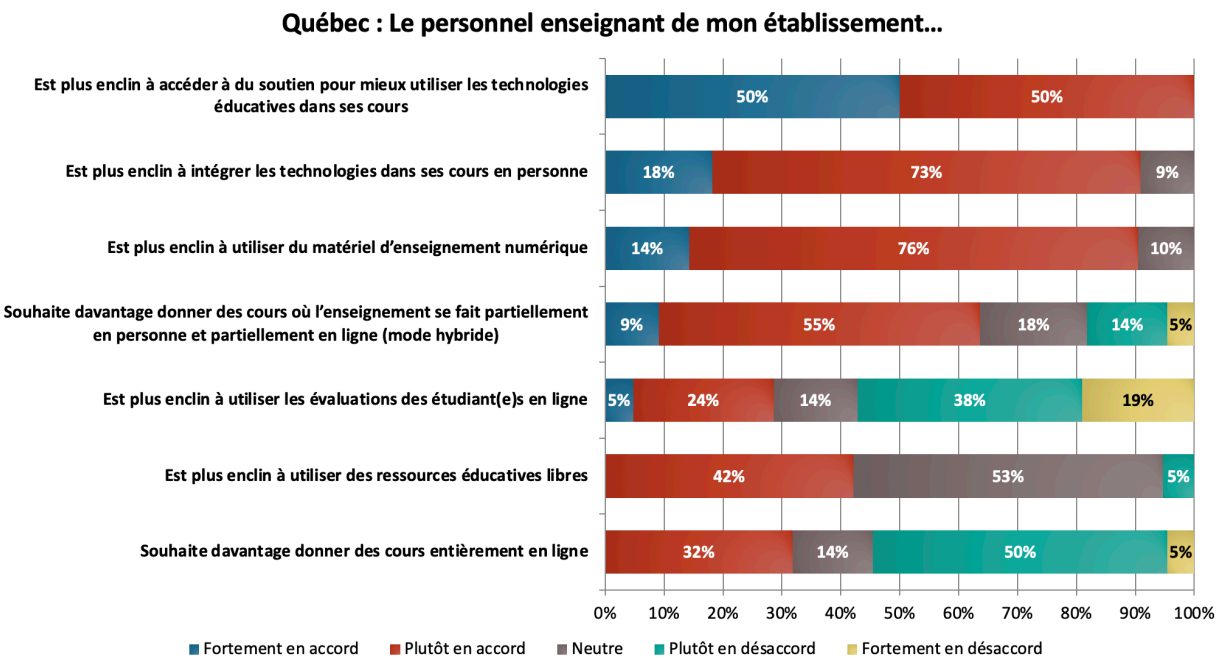


Figure 8. Préférences du personnel enseignant



En cohérence avec un défi identifié précédemment, 29 % seulement du personnel enseignant serait plus enclin à utiliser des formules d'évaluation des apprentissages à distance. Les commentaires font ressortir que les enjeux liés à l'intégrité académique et au plagiat sont en cause :

« Le principal défi semble se situer au niveau des évaluations des apprentissages. Les cas de fraudes et de plagiat ont explosé ».

« Le problème de l'évaluation et de l'identification des étudiants en ligne cause des problèmes en lien avec l'intégrité et le plagiat potentiel. Beaucoup notent que le problème des caméras fermées lors de rencontres en synchrone est démotivant. Certains enseignants demandent à l'étudiant de justifier cela ».

Quant aux ressources et au soutien offerts au personnel enseignant (figure 9), ils varient d'un établissement à l'autre. Presque tous les répondantes et répondants (95 %) sont d'accord pour affirmer que leur établissement offre un soutien efficace en conception pédagogique et un perfectionnement professionnel efficace au personnel enseignant qui utilise les technologies dans ses cours, et ce, quel que soit le mode d'enseignement. Selon la plupart des répondantes et répondants (91 %), une formation efficace sur l'évaluation des apprentissages avec le numérique a été offerte au personnel enseignant par les établissements.

Du côté des ressources éducatives libres (REL), le quart des établissements encourageait leur personnel enseignant à utiliser des REL et ont offert à ce personnel enseignant des formations efficaces pour trouver et utiliser des REL.

Québec : Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les énoncés suivants au sujet du soutien et des ressources destinés au personnel enseignant de votre établissement?

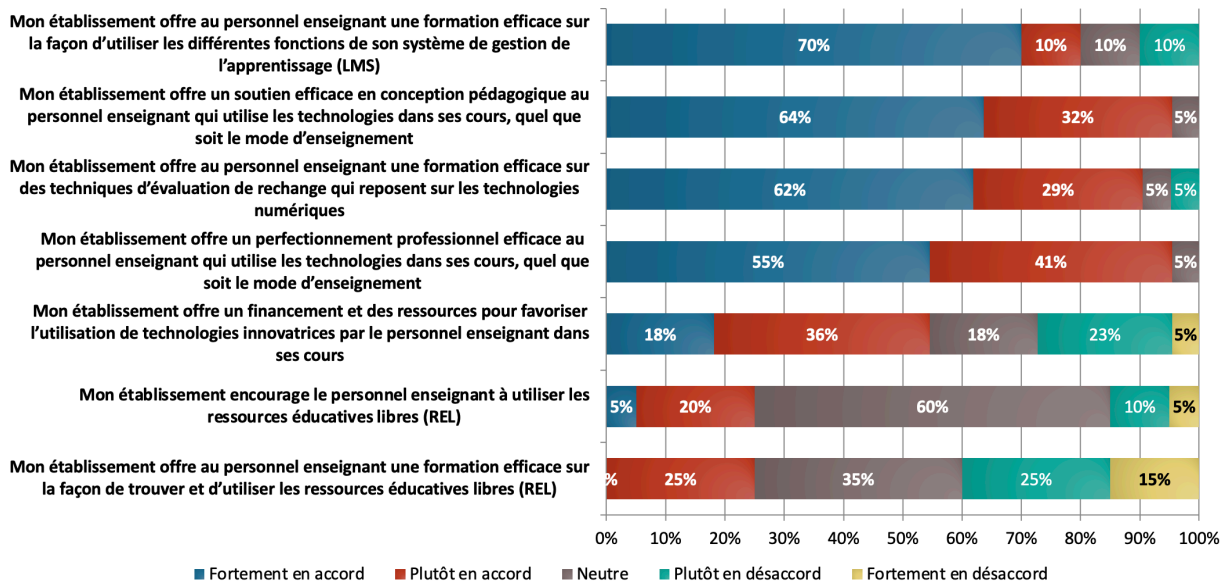


Figure 9. Soutien et ressources destinés au personnel enseignant

L'un des principaux points communs entre les commentaires des étudiantes et étudiants et ceux du personnel enseignant est la pertinence du modèle hybride, qui semble avoir gagné en popularité. Ce mode d'enseignement permet le contact humain, qui n'est possible qu'en présentiel :

« Bonne ouverture de la part des enseignants, mais le contact humain demeure un élément important ».

« Les enseignants ont été majoritaires à souligner le souhait de revenir enseigner en présentiel ».

Le changement rapide des méthodes d'enseignement provoqué par la pandémie a exigé de nombreuses adaptations de la part du personnel enseignant. Ce dernier en a cependant profité pour apprendre à utiliser de nouvelles méthodes d'enseignement ou d'évaluation des apprentissages et à maîtriser de nouveaux outils technologiques :

« Le nombre de formations données par notre service de soutien à la formation a fortement augmenté : le personnel enseignant a démontré beaucoup d'intérêt à aller chercher des outils et de l'accompagnement pour se perfectionner ».

« Toutefois, plusieurs ont profité de la pandémie pour faire de nouveaux apprentissages en lien avec le numérique et souhaitent intégrer le fruit de ces apprentissages dans leur enseignement.



L'impact sera sûrement une diversification des approches d'enseignement et d'évaluation des apprentissages ».

La grande majorité des enseignants a adopté de nouveaux outils technologiques qu'ils risquent de réutiliser par la suite, même en présentiel.

Or, cette transition rapide n'a pas été que positive, plusieurs personnes ayant rencontré des défis liés à la grande diversité des outils disponibles, à un manque de compétence technologique, ou liés à des difficultés techniques.

« Beaucoup de ressources que l'on ne sait pas utiliser. La formation non disponible rapidement ».

« Les compétences numériques des professeurs sont très variables. Ceux qui sont plus à l'aise souhaitent maintenir et augmenter l'utilisation du numérique. Certains trouvent que cela complexifie leur enseignement puisqu'ils doivent revoir les méthodes et stratégies. Toutefois, les irritants sont davantage dans le support technique (difficulté de branchement, service de dépannage, etc.) ».

Dans tous les cas, ces situations peuvent avoir eu un effet décourageant envers l'appropriation ultérieure de méthodes d'enseignement ou d'outils technologiques nouveaux, comme l'enseignement comodal. La charge de travail est un facteur non négligeable à considérer dans l'appropriation de ces nouveaux outils technologiques, facteur déjà relevé dans de nombreuses études sur le changement pédagogique :

« Surtâche! »

« Il s'en suit toutefois une certaine fatigue, ce qui rend les enseignants peu enclins à tenter d'autres expériences telles que le comodal par exemple ».

Enfin, comme pour les étudiantes et étudiants, le personnel enseignant semble composer difficilement avec la multiplicité des plateformes et des outils numériques utilisés :

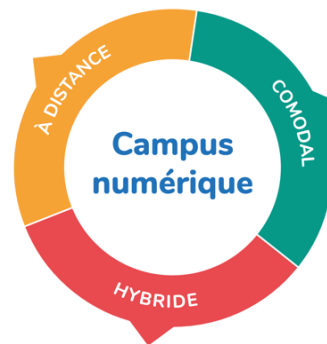
« Les nombreuses plateformes numériques devraient être plus balisées par les établissements d'enseignement pour éviter la multiplication de celles-ci ».

« Trop grande diversité d'outils utilisés à la grandeur d'un programme d'études. Besoin de plus d'uniformité ».

SUIVI DE LA CROISSANCE DE L'APPRENTISSAGE EN LIGNE ET HYBRIDE

Considérant la difficulté à obtenir un portrait clair de la formation à distance au Québec, cette enquête est d'autant plus pertinente. En effet, comme les formations à distance offertes par les établissements ne se voient que rarement attribuer une étiquette distinctive, il est fréquent que le registraire de chaque établissement ne soit pas en mesure de savoir combien de cours sont offerts à distance. Cette problématique de la codification des cours à distance n'est pas spécifique au Québec. L'ACRFL a du mal à récolter des données précises sur le nombre d'inscrits en formation à distance. L'absence d'un tel cadre de référence a été un obstacle au traçage d'un portrait détaillé de la FAD au Québec, comme dans le reste du Canada ces dernières années. Dans le rapport présentant les résultats de l'enquête de 2020, l'ACRFL affirmait son intention de proposer une nouvelle classification des cours en ligne dans le but d'étudier les répercussions de la pandémie sur l'apprentissage numérique (ACRFL, 2020). Puis, dans un rapport publié en 2021, l'ACRFL a proposé le Spectre des modes d'apprentissage (*modes of learning spectrum*). De son côté, le gouvernement du Québec a formé un groupe de travail qui a abouti tout récemment (novembre 2021) avec une proposition de typologie de la FAD (voir l'annexe 1).

Cette typologie décline trois grands types de FAD : à distance, hybride et comodal. L'ajout d'une catégorie distincte pour l'enseignement comodal différencie le modèle québécois d'autres modèles, comme le *Modes of Learning Spectrum* (Johnson, 2020), qui inclut cette forme de FAD dans l'enseignement hybride (*Hybrid Learning*). Afin d'inscrire les résultats dans le contexte québécois, nous comparons avec la figure 10 le modèle de l'ACRFL à la typologie de la formation à distance du gouvernement du Québec (2021).



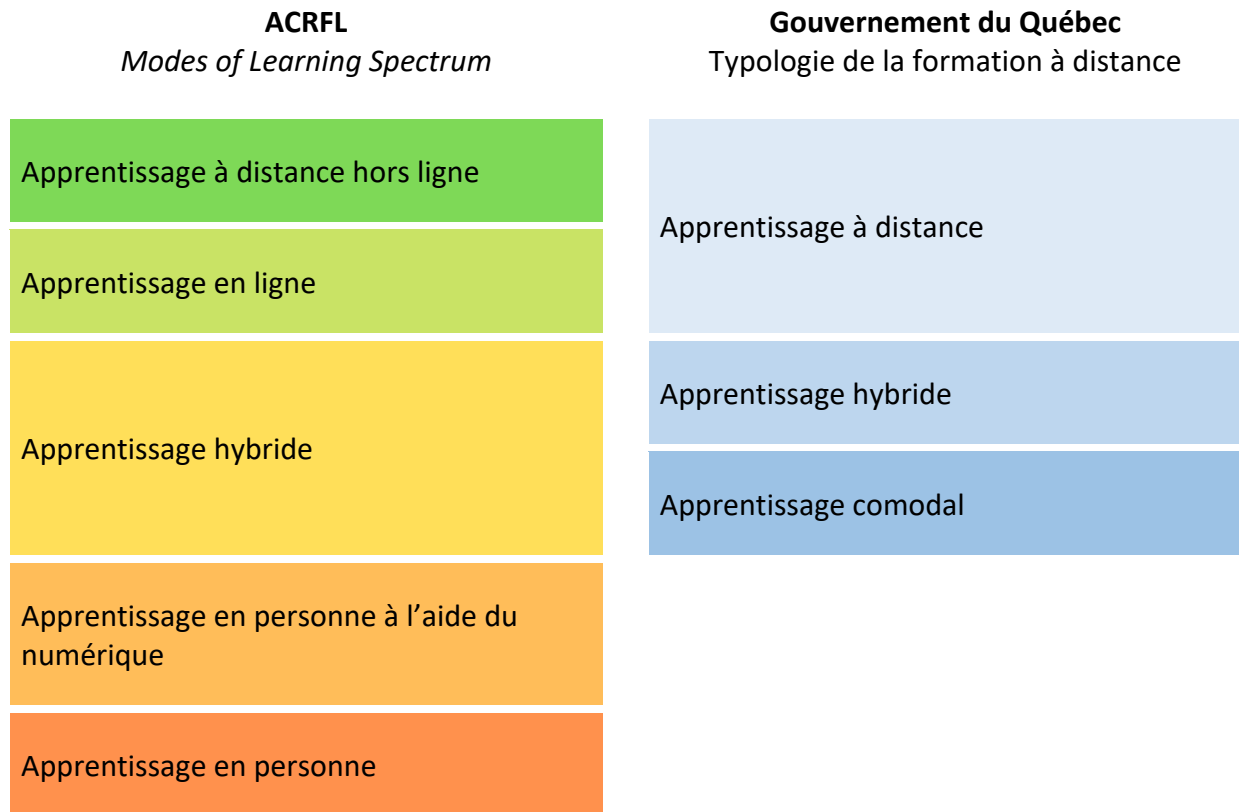


Figure 10. Comparaison de deux modèles de la formation à distance

Le terme **apprentissage hybride** du modèle de l'ACRFL s'appuie sur la prémisse suivante : « *The term hybrid learning is an umbrella term that captures all different types of hybrid learning such as flipped learning, hyflex learning, and online learning with an in-person intensive component* » (ACRFL, 2021, p. 9). Or, le gouvernement du Québec a plutôt opté pour une typologie distinguant l'apprentissage hybride de l'**apprentissage comodal**. L'équivalent de ce dernier dans la littérature anglophone est *hyflex learning*. En somme, ces deux modèles sont tout à fait compatibles malgré la disparité apparente.

Le questionnaire utilisé pour la collecte de données proposait des termes vis-à-vis desquels les répondantes et répondants étaient appelés à réagir. Il proposait également deux champs libres, où ils ou elles pouvaient écrire un terme et répondre aux sous-questions associées.

Québec : Une seule définition pour l'ensemble de l'établissement

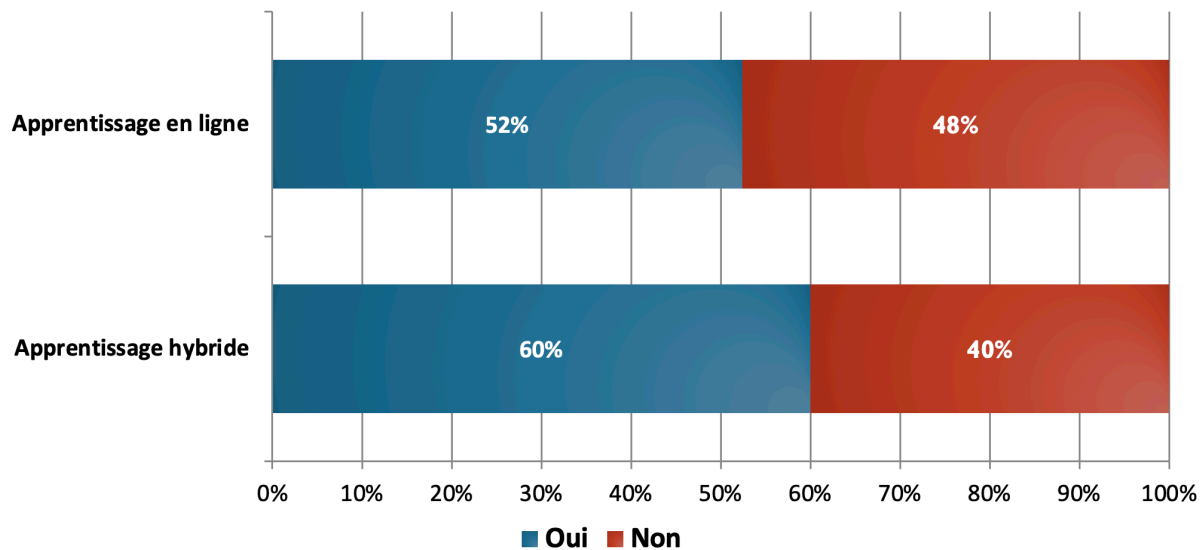


Figure 11. Définition des modalités d'enseignement au sein des établissements

Les réponses aux deux termes proposés indiquent qu'aucun d'eux n'est adopté de façon univoque et consensuelle dans les établissements des répondantes et répondants. Par ailleurs, les réponses aux deux champs libres, invitant les répondantes et répondants à écrire des termes utilisés dans leur institution, mentionnent la comodalité et la multimodalité.



Mode	Définitions proposées
Comodalité	<p>« Gestion simultanée d’une classe en présentiel et d’une classe en virtuel en mode synchrone ».</p> <p>« Activité de formation combinant, en simultané, les modes en présentiel et à distance ».</p> <p>« Hyflex : 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 ».</p>
Multimodalité	<p>« Cours qui propose des activités d’enseignement offertes en présence d’une partie du groupe alors que l’autre partie du groupe est à distance. La présence n’est pas requise lors des séances de cours. Un enregistrement des séances du cours pourrait être disponible avec l’accord de l’enseignant ».</p>

L’adoption d’une typologie claire pour l’enseignement postsecondaire québécois apparaît comme un développement très porteur, qui pourrait permettre dans l’avenir d’obtenir un portrait beaucoup plus juste de l’offre de cours à distance et de son évolution.

LEÇONS APPRISSES

Il est encore trop tôt pour dire si la pandémie aura des effets à long terme sur l'apprentissage à distance et l'offre de cours des établissements. Or, à court et moyen termes, des changements peuvent être anticipés. Selon 43 % des répondantes et répondants, l'ajout d'un ou de plusieurs programmes ainsi que la possibilité de choisir le mode d'enseignement d'un cours figurent parmi les scénarios attendus. Dans une moindre mesure, l'élargissement des programmes existants est aussi envisagé (24 %). Les autres changements proposés dans le questionnaire, qui décrivent la révision, la réduction, la suppression et la combinaison de programmes existants, sont considérablement moins attendus. Dans l'ensemble, les réponses indiquent une tendance vers l'ajout et la bonification, plutôt que la diminution et la suppression.

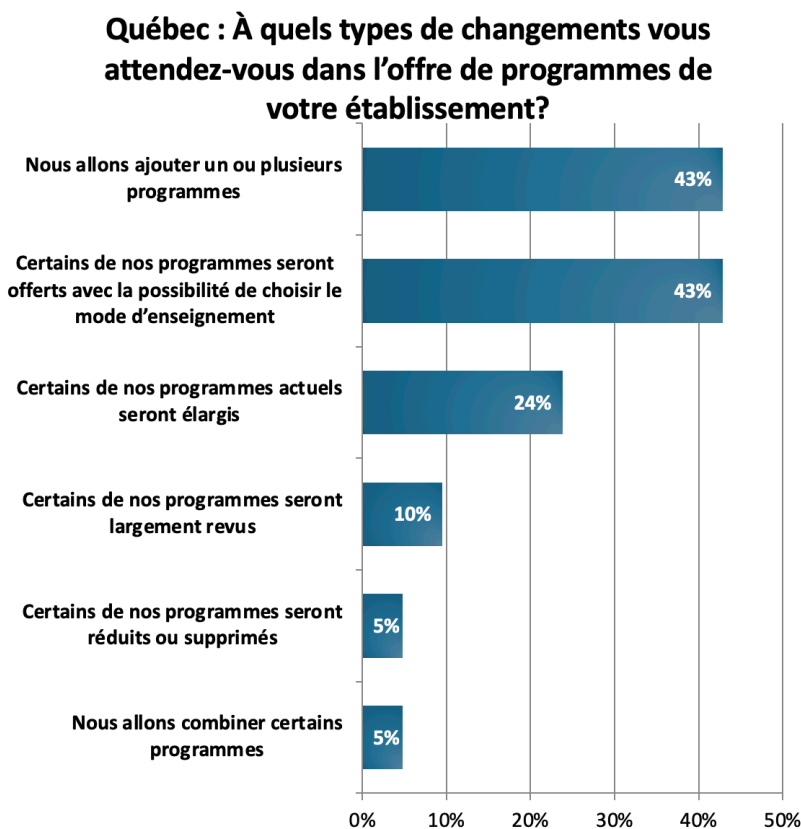


Figure 12. Changements attendus dans l'offre de programmes des établissements



Certaines pratiques mises en œuvre pendant la pandémie pourraient perdurer, comme une utilisation accrue des outils technologiques en soutien aux activités d'enseignement et d'apprentissage :

*« La technologie doit être au service de l'enseignement et des apprentissages. On ne fait pas de la technologie à tout prix, mais **on cible les activités technopédagogiques lorsqu'elles ont une pertinence pour les apprentissages** à réaliser ».*

Afin de tirer profit du potentiel technopédagogique de ces outils, la formation et l'accompagnement du personnel enseignant sont cruciaux, notamment à l'égard de l'évaluation des apprentissages :

*« **Offrir de la formation pour soutenir le changement de pratique est nécessaire.** Il faut cibler adéquatement les activités de formation pour éviter que les enseignants s'éparpillent et s'inscrivent dans de multiples formations inutiles ou inappropriées ».*

*« Nous avons fortement encouragé le personnel enseignant à **revoir ses moyens d'évaluation** au lieu de faire des examens en ligne. Cette approche a permis de revoir de manière durable les stratégies d'évaluation ».*

Enfin, des leçons ont certainement été tirées en ce qui a trait aux modalités de formation offertes par les institutions. Tel qu'abordé dans les sections précédentes de ce rapport, l'ajout de cours en ligne est à prévoir, et ce, particulièrement pour la formation hybride ou comodale :

« Nous prévoyons conserver des approches en enseignement comodal pour une plus grande souplesse ».

« L'enseignement hybride peut être une bonne option pour certains cours ou certains programmes (notamment ceux offerts en formation continue) ».

« Nous avons aussi revu le format de plusieurs cours (partie en ligne, partie en présence), et certains programmes pourraient conserver ce format ».



CONCLUSION

Cette enquête a été menée dans un contexte singulier, celui d'une pandémie mondiale et de confinements successifs, phénomène qu'on a vu réapparaître au Québec à la rentrée de l'hiver 2022. Le questionnaire acheminé aux représentantes et représentants des institutions d'enseignement postsecondaires du Québec a permis de tracer un portrait de la situation, des principaux défis rencontrés et des principales stratégies mises en œuvre.

Une des limites de la présente étude est le fait que les données collectées illustrent le point de vue de représentantes et représentants institutionnels plutôt que des personnes concernées; il convient ainsi de les interpréter avec prudence. Cela ne remet toutefois pas en doute les réponses reçues, car ces dernières s'appuyaient souvent sur des résultats de sondages internes menés par les institutions elles-mêmes. De plus, de par leur rôle privilégié au sein de leur établissement, ces personnes avaient un point de vue privilégié et une vue d'ensemble de la situation.

Tel que nous l'avons soulevé à de nombreuses occasions dans ce rapport, plusieurs données s'avèrent très intéressantes et pertinentes à l'étude de la formation à distance dans sa globalité au Québec. Au niveau institutionnel, certains défis ont été suscités par les changements rapides et nombreux associés aux évolutions de la situation épidémiologique et des directives souvent changeantes. Le retour épisodique sur les campus semble avoir eu des répercussions non négligeables pour les établissements d'enseignement postsecondaires, puisque la mise en œuvre des protocoles de santé et de sécurité pour les activités sur le campus a été le principal défi soulevé par les répondantes et répondants (82 %³).

De façon complémentaire aux défis opérationnels des établissements d'enseignement, les défis rencontrés par le personnel enseignant et par les étudiantes et étudiants s'inscrivent dans une conjoncture particulière de crise sanitaire. Cette dernière a amené son lot de défis, notamment au niveau du personnel enseignant. En effet, lors du passage forcé à l'enseignement à distance, les enseignantes et enseignants ont été contraints d'apporter un nombre important de modifications au format et au contenu de leur cours. Nous voyons apparaître l'attitude du personnel vis-à-vis de la formation à distance parmi les principaux défis évoqués par les répondantes et répondants (55 %), témoignant ainsi du fait que l'attitude de l'enseignante ou de l'enseignant peut à la fois être un vecteur et un obstacle à la mise en œuvre d'une FAD de façon soudaine et accélérée. La transition rapide a suscité de nombreux enjeux d'appropriation,

³ Cette valeur est obtenue par rapport au nombre de réponses total (n.b. les répondantes et répondants pouvaient choisir jusqu'à 5 réponses).



que ce soit en raison de la grande diversité d'outils disponible ou de problèmes techniques fréquents.

Nous croyons que les difficultés éprouvées à cette occasion sont liées en partie au délai très court entre les annonces et directives, d'une part, et leurs dates d'entrée en vigueur, d'autre part. Un cours à distance ne se prépare et ne se donne pas comme un cours en présentiel et inversement. Le passage de l'un à l'autre demande de revoir en partie sa planification de cours et le fait d'accorder un temps suffisant pour la préparation à ces transitions devrait les faciliter.

Le phénomène des ressources éducatives libres (REL), qui est relativement nouveau dans le paysage postsecondaire québécois, représente un cas particulier. Le quart des établissements d'enseignement postsecondaire a soutenu l'utilisation des REL, mais presque la moitié prévoit le faire. Il semble donc s'agir d'un phénomène en expansion au Québec, qu'il sera important de surveiller.

Le fait que les répondantes et répondants aient identifié la santé mentale des étudiantes et étudiants comme défis de façon beaucoup plus fréquente que la santé mentale du personnel enseignant soulève certaines questions. Pourquoi cette disparité existe-t-elle? La question mériterait d'être examinée davantage.

La dernière section du rapport portant sur les définitions a soulevé un certain nombre de questions auxquelles il serait pertinent de répondre, notamment dans le cadre de la prochaine enquête annuelle de l'ACRFL. En effet, il sera intéressant de comprendre comment évoluera l'implantation de la typologie de la formation à distance au Québec, et comment les établissements adapteront les structures internes pour s'arrimer à celle-ci (registraire, offre de cours). Il a aussi été intéressant de comparer cette typologie aux travaux antérieurs de l'ACRFL, c'est-à-dire de son spectre des modes d'apprentissage, mettant ainsi en évidence les grandes similarités conceptuelles des deux modèles malgré des disparités mineures.

Les réponses présentées dans ce rapport s'appuient sur les rétroactions des étudiantes et étudiants qu'ont reçues les établissements d'enseignement. Cela dit, bien que certains établissements aient déployé des enquêtes auprès de la communauté étudiante, d'autres n'avaient pas forcément procédé à une collecte structurée des rétroactions, ou n'avaient pas compilé de données face à une situation très changeante :

« Nous n'avons pas de portrait juste en ce moment »;

« Nous n'avons pas organisé de consultation mais nous avons fait face à une vague de panique durant l'hiver 2021 lorsque le Ministère a autorisé les retours en présentiel sous conditions ».



Au moment d'écrire ce rapport, nous entrevoyons à moyen terme un retour à une nouvelle normalité, qui demeure en grande partie à définir en l'absence de connaissances détaillées sur le futur de la pandémie. Au Québec, on assiste à l'hiver 2022 à un retour au confinement et à la formation à distance. Mais quels seront les effets de cette pandémie sur l'apprentissage en ligne à moyen et long terme? Quelles répercussions pourra-t-on observer quant à l'offre de cours et aux modes d'enseignement dans les institutions québécoises et canadiennes? À quel point cette pandémie a-t-elle induit des changements pérennes des pratiques pédagogiques du personnel enseignant? Il faudra sans doute plusieurs années pour répondre à ces questions, mais nous pouvons déjà entrevoir la formulation de certaines questions qui cibleraient précisément ces enjeux dans les prochaines enquêtes annuelles. Il ne fait nul doute qu'il s'agit d'un grand chantier, auquel devrait contribuer l'ensemble des actrices et acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage.



MÉTHODOLOGIE

La population statistique de cette étude est constituée de tous les établissements postsecondaires publics du Canada. Presque toutes les universités au Canada sont financées au niveau provincial. Les établissements qui ne sont pas inclus dans la liste retenue comprennent les universités canadiennes privées à but lucratif, dont la plupart sont très petites, ainsi que les collèges et instituts de carrière entièrement privés.

La liste retenue de 2021 comprend :

- 82 universités (y compris les collèges francophones d'universités anglophones);
- 80 collèges à l'extérieur du Québec;
- 51 cégeps;
- 21 collèges privés subventionnés au Québec.

La liste retenue au niveau national incluait 152 collèges et 82 universités pour un total de 234 établissements.

Enquête nationale et enquête de suivi d'automne

De mars à avril 2021, une préenquête a été distribuée à tous les établissements sur la liste retenue pour obtenir des rétroactions des établissements relativement aux sujets d'intérêt pour les rapports de 2021 et pour mieux comprendre quelle information les établissements pourraient fournir. La préenquête a aussi permis à l'équipe de recherche de mettre à jour les coordonnées de chaque établissement. L'équipe de recherche a modifié le questionnaire d'après la rétroaction institutionnelle concernant la préenquête pour élaborer la version finale de l'enquête nationale.

Les données de l'enquête nationale ont été recueillies de juin à août 2021. L'équipe de recherche a conçu le questionnaire d'après les enquêtes précédentes de l'ACRFL de 2017 à 2020. Le vice-recteur principal, le vice-recteur à l'enseignement, le vice-président à l'éducation ou le directeur général de chaque établissement sur la liste retenue a reçu une invitation par courriel à participer à l'enquête nationale. Le courriel d'approche et le contenu du questionnaire étaient identiques dans les versions anglaises et françaises.

L'équipe de recherche a diffusé le questionnaire de l'enquête nationale sous forme de fichier PDF remplissable, qui pourrait être partagé entre de multiples personnes à l'établissement. Les



membres de l'équipe de recherche ont fait des suivis actifs avec les établissements pour répondre à toute question et les encourager à participer. Les réseaux éducatifs postsecondaires (p. ex., Academica Group) et les organisations provinciales (p. ex., BC Campus, Campus Manitoba, eCampusOntario) ont soutenu les efforts de diffusion en envoyant des rappels de sondage à leurs réseaux.

Pour atteindre les établissements qui n'ont pas répondu à l'enquête nationale et pour tester si les idées et les opinions rapportées au printemps avaient changé, l'équipe de recherche a conçu une enquête de suivi d'automne. L'enquête de suivi d'automne utilisait un plus petit sous-ensemble de questions incluses dans l'enquête nationale. En novembre 2021, l'équipe de recherche a envoyé un courriel avec un lien vers l'enquête de suivi d'automne au vice-recteur principal, au vice-recteur à l'enseignement, au vice-président à l'éducation ou au directeur général pour chaque établissement sur la liste retenue. Contrairement à l'enquête du printemps, les répondants ont rempli le questionnaire d'automne en utilisant un formulaire de sondage en ligne.

Le taux de réponse institutionnel combiné pour l'enquête nationale et l'enquête de suivi d'automne était de 52 % pour tous les types d'établissements. Les taux de réponse étaient plus élevés pour les universités (72 %) et plus faibles pour les cégeps au Québec (33 %). Le taux de réponse était plus faible pour les petits établissements et plus élevé pour les grands établissements, donc bien que les répondants représentent seulement la moitié des établissements, ils représentent près de 74 % de la population étudiante.

Globalement, et particulièrement en considérant qu'il s'agissait d'un questionnaire volontaire, les réponses fournissaient un bon échantillon représentatif des collèges et des universités dans toutes les provinces, et parmi toutes les tailles d'établissements postsecondaires canadiens financés par l'État.



ÉQUIPE DE L'ACRFL

Rédaction

Simon Parent, Ph. D. est conseiller principal de recherche à l'Université de Montréal. Il s'intéresse à la mobilisation et au développement de la compétence numérique, notamment en lien avec l'utilisation pédagogique de la programmation à l'école. Il collabore activement à des projets de recherche portant notamment sur l'enseignement comodal, l'intelligence numérique (artificielle), la formation à distance et la compétence numérique. Il est coordonnateur de deux groupes de recherche interuniversitaires, soit le Groupe de recherche interuniversitaire sur l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (GRIIPTIC) et l'axe Éducation et capacitation de l'Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA).

Bruno Poellhuber, Ph. D. Professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation et directeur du Centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal, il est chercheur membre du CRIFPE, du groupe de recherche interuniversitaire sur l'intégration pédagogique des TIC (GRIIPTIC) et de l'axe Éducation et capacitation de l'Observatoire international sur les impacts sociaux de l'IA et du numérique (OBVIA). Ses travaux portent sur l'utilisation des technologies pour l'apprentissage au postsecondaire et chez les adultes, dans des contextes d'enseignement en présentiel et de formation à distance (ex. : formation à distance, MOOC, classe inversée). Ses recherches portent plus précisément sur les liens entre encadrement, motivation, engagement et persévérance, le développement et l'adoption d'innovations pédagogiques avec les technologies émergentes (réalité virtuelle, makerspace, etc.), les pratiques pédagogiques actives avec les TIC, dans le contexte des classes d'apprentissage actif et des espaces créatifs. Co-auteur du cadre de référence de la compétence numérique (MÉES, 2019), il s'intéresse aussi aux questions relatives à la littératie numérique des enseignants et des étudiants. Détenteur du prix d'excellence en enseignement 1993 pour l'innovation pédagogique, avec son équipe du CPU, il a mis en place une série de mesures d'accompagnement, de soutien, de formation et de collaboration avec l'ensemble des facultés pour aider les enseignants à réaliser la transition vers l'enseignement à distance.

Nicole Johnson, Ph. D. (directrice générale de l'ACRFL) est impliquée dans le domaine de la technologie éducative depuis plus d'une décennie. Ses principaux intérêts de recherche comprennent le suivi des tendances au niveau macro de l'apprentissage numérique au niveau postsecondaire, la définition et l'opérationnalisation des termes clés associés à l'apprentissage numérique et une meilleure compréhension de la façon dont les adultes apprennent de manière informelle dans des contextes numériques. Elle participe également à des projets de collaboration avec Bay View Analytics et l'Université Royal Roads qui étudient les expériences



des professeurs avec les technologies numériques et l'avenir de l'enseignement supérieur au Canada et aux États-Unis.

Jeff Seaman, Ph. D. (directeur de l'analyse de l'ACRFL) a travaillé dans les technologies de l'information sur l'éducation tout au long de sa carrière et occupe actuellement le poste de directeur de Bay View Analytics. Son expérience comprend la création et la gestion du Computing Resource Center de l'Université de Pennsylvanie, le directeur de la technologie chez HighWired.com, le vice-président de l'ingénierie pour Vista Associates et le directeur de l'information pour l'Université Lesley. Il a enseigné dans plusieurs institutions et a siégé à de nombreux conseils consultatifs sur la technologie universitaire, notamment Apple Computer, IBM et Microsoft.

Pour plus d'information sur l'équipe de l'ACRFL, visitez notre site Internet :
<http://www.cdlnra-acrfl.ca/notre-equipe/?lang=fr>





CONTACT

Nicole Johnson, Ph. D., directrice générale

Association canadienne de recherche sur la formation en ligne

Courriel : nicole.johnson@cldra-acrfl.ca

Site Internet : www.cldra-acrfl.ca

