

## **Commission des affaires étudiantes**

### **Réflexions sur l'état des relations pédagogiques dans le contexte de la présence grandissante des activités à distance**

Le 22 novembre 2023

---

## Résumé

Le texte que voici présente les résultats d'une réflexion menée par la Commission des affaires étudiantes sur l'état des relations pédagogiques dans le cadre de la présence grandissante des activités à distance à l'Université Laval.

Par « relations pédagogiques » nous entendons les interactions directes et vivantes, d'ordre éducatif, social et affectif, qui se développent ou peuvent se développer entre deux personnes dans un contexte de formation – l'une qui enseigne, conseille, encadre, et l'autre qui est en formation.

Nous nous demandions si le développement des activités à distance avait conduit à un appauvrissement de ces relations et s'il y aurait lieu de recommander diverses interventions pour éventuellement redresser la situation.

\* \* \*

Notre réflexion, qui se concentre sur la vie universitaire avant la pandémie de Covid-19, s'appuie principalement sur une recherche documentaire et sur l'examen de nombreuses données statistiques.

Nous en dégageons les points suivants :

- L'évolution des technologies et en particulier l'arrivée d'Internet ont manifestement contribué à diminuer l'intensité des relations directes et personnelles entre les étudiants et étudiantes et leurs professeur·e-s et chargé·e-s de cours.
- Cela dit, très peu de données permettent d'attribuer à l'enseignement à distance et à l'arrivée d'Internet un rôle de premier plan dans les changements observés au cours des dernières décennies.
- Les changements les plus considérables apparaissent plutôt liés au vaste mouvement de démocratisation et de massification qui s'est opéré dans les universités américaines et canadiennes après la Seconde Guerre mondiale, et au Québec à partir du milieu des années 60. Ce mouvement a mené à une diversification puis à une individualisation des parcours d'étude et de vie, affectant les rapports entre les membres de la communauté universitaire.
- Les changements observés sont cependant difficiles à qualifier et ils varient énormément selon les situations, les programmes et les personnes visées.

Tout cela explique pourquoi la Commission n'a pas été capable de formuler une quelconque recommandation sur le sujet. Elle suggère toutefois qu'on s'y penche à nouveau dans quelques années quand on aura pu prendre un peu de recul sur la situation postpandémique, qui semble en train de changer beaucoup de choses dans la vie universitaire, comme dans le reste du monde.

---

## Table des matières

Résumé.....	2
1. Le sujet.....	4
2. La nature du travail accompli .....	6
3. Un enseignement à distance qui appauvrit les relations pédagogiques : une intuition raisonnable .....	7
4. Des changements venus de la démocratisation et de la massification de l'université .....	8
5. La formation à distance .....	13
5.1 Sa place à l'université .....	13
5.2 La formation à distance a-t-elle vraiment appauvri les relations pédagogiques? .....	14
5.3 Un appauvrissement par rapport à quoi? .....	17
6. La difficulté d'obtenir des constats généralisables en ce qui a trait aux relations pédagogiques .....	19
7. Que tirer de ces réflexions et comment poursuivre, éventuellement?.....	20
8. Remerciements.....	22
Annexe 1 : Membres de la Commission des affaires étudiantes 2022-2023.....	23
Annexe 2 : Liste des documents analysés.....	25
Annexe 3 : Liste des personnes rencontrées en rapport avec le mandat touchant les relations pédagogiques dans le contexte de la présence grandissante des activités en ligne .....	35

## 1. Le sujet

Notre questionnement touchant les relations pédagogiques dans le contexte de la présence grandissante des activités à distance avait émergé d'une réflexion préliminaire menée par la Commission à l'hiver 2022. Elle avait fait l'objet d'un mandat adopté par le Conseil universitaire le 27 septembre 2022.

Par *relations pédagogiques* nous songeons aux interactions directes et vivantes, d'ordre éducatif, social et affectif, qui se développent ou peuvent se développer entre deux personnes dans un contexte de formation – l'une qui enseigne, conseille, encadre, et l'autre qui est en formation<sup>1</sup>. Ces relations paraissent être au cœur de la vie universitaire.

Or, il apparaissait aux membres de la Commission que les rapports qu'entretiennent les étudiants et étudiantes et leurs professeur·e·s et chargé·e·s de cours ne sont plus ce qu'ils étaient il y a quelques décennies, et que la présence grandissante des cours et plus généralement des activités à distance (encadrement, rencontre, supervision, évaluation, etc.) pourrait en bonne partie expliquer ces changements, qui sont fréquemment perçus négativement.

Nous nous demandons si la Commission serait en mesure d'identifier des lacunes particulières dans nos nouvelles manières de faire et, le cas échéant, de recommander quelque action de la part de la direction de l'institution, du corps enseignant et/ou des associations étudiantes pour que l'université demeure bien vivante, et de même l'expérience étudiante.

À noter que notre réflexion ne porte pas sur l'enseignement à distance en tant que tel et que nous ne faisons ici d'aucune manière le procès ni l'apologie des cours à distance. Ce sont plutôt les *relations* entre les étudiant·e·s et leurs enseignant·e·s qui nous intéressent, dans tous les types de cours ou d'échanges, avec en arrière-plan l'hypothèse que l'existence de l'enseignement à distance pourrait avoir affecté l'ensemble de la vie universitaire.

Par ailleurs, quand nous parlons des activités à distance et plus particulièrement des cours à distance, nous ne prenons pas comme référence ceux qui ont été offerts pendant la pandémie. Ces derniers n'ont pas été développés à la suite d'une réflexion pédagogique préalable qui menait au choix de cette forme d'enseignement plutôt que d'une autre; en plus, ils ont parfois été imposés par la pandémie à certains professeur·e·s et chargé·e·s de cours qui étaient a priori réfractaires à tout enseignement à distance; enfin, ils n'ont pas été développés en bénéficiant de moyens suffisants. De tels cours ont été mis en ligne à l'Université Laval comme ailleurs dans le monde. Ils ne doivent pas être pris comme référence; ils ne caractérisent pas les pratiques et aspirations habituelles de l'enseignement à distance à l'Université Laval et ailleurs<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Notre définition s'inspire de celle proposée par Martine De Grandpré, *La relation pédagogique* (<https://pedagogie.quebec.ca/veille/la-relation-pedagogique>).

<sup>2</sup> Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. et Bond, A. (2020). The Difference between emergency remote teaching and online teaching. *Educause Review*.

Dans le même esprit, nous ne nous attardons pas non plus aux exceptions malheureuses, par exemple divers cours à distance « bon marché » qui ont pu être développés ici ou là pour répondre provisoirement à des besoins particuliers (coupures ou restrictions budgétaires; demandes pressantes pour de nouvelles formations; changements structurels auxquels il faut répondre rapidement; etc.). De tels cours ont existé et existent encore et certaines personnes ont pu en faire l'expérience. Mais ce sont des exceptions.

À noter enfin notre recours à l'expression « enseignement ou activités à *distance* », que nous préférons à l'expression « cours ou activités *en ligne* », parce qu'elle nomme de manière plus générale une forme d'enseignement utilisée depuis au moins les années 1960, misant d'abord sur le papier et le courrier, puis la télévision et la vidéo, avant de recourir à Internet<sup>3</sup>.

Dernière précision : nous nous intéressons surtout à la situation à l'Université Laval, et principalement au premier cycle. Mais ce qui se vit ici n'est pas indépendant de ce qui se déroule ailleurs dans le monde et plusieurs études rencontrées nous semblaient pertinentes même si elles débordent de notre contexte immédiat.

---

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

<sup>3</sup> L'*Avis sur la formation à distance* de l'AELIÉS (2014, mis à jour en 2022) brosse l'histoire des formes d'enseignement à distance à l'Université Laval : <https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/Avis-FAD.pdf>. Désormais AELIÉS (2014, mis à jour en 2022). Voir en particulier les pages 8 à 12 et 21 à 28.

Voir aussi Charle, C. et Verger, J. (2012) : *Histoire des universités : XIIIe et XXIe siècle*. Presses Universitaires de France : Paris, France. Désormais Charle et Verger (2012), p.198

## 2. La nature du travail accompli

Comme indiqué dans le rapport d'activités 2022-2023 de la Commission, peu de séances ont pu être consacrées à l'étude de cette question<sup>4</sup>. L'essentiel des réflexions sur le sujet sont plutôt basées sur un travail de recherche documentaire fait en parallèle par un agent de recherche et de planification surnuméraire, monsieur Xavier Boileau. Ce travail a permis de prendre connaissance d'un grand nombre de recherches portant sur des sujets apparentés. Ce sont au total 103 documents qui ont été identifiés, analysés, résumés et commentés. Ils sont répartis ainsi :

- Une (1) thèse de doctorat;
- Quatre (4) avis provenant de la CADEUL et de l'AELIÉS;
- Douze (12) articles tirés de revues savantes portant sur la formation à distance;
- Dix-sept (17) articles tirés de revues en éducation portant sur les relations pédagogiques et vingt (20) autres portant spécialement sur l'enseignement à distance, publiés avant ou pendant la pandémie;
- Seize (16) rapports institutionnels touchant la relation pédagogique ou l'enseignement à distance;
- Sept (7) ouvrages portant entièrement sur l'enseignement à distance (publiés avant la pandémie);
- Quatre (4) articles tirés de la revue *Affaires universitaires* portant sur l'enseignement en classe versus à distance;
- Quatre (4) lettres des lecteurs publiées dans *Le Devoir* (dans le contexte de la pandémie);
- Dix-huit (18) articles traitant de l'évolution des pratiques dans les universités au Québec et ailleurs dans le monde.

La liste complète des documents analysés est donnée à l'[annexe 2](#).

Cette recherche documentaire a été complétée par l'étude des résultats des analyses statistiques effectuées par un spécialiste dans le domaine, monsieur Luc Simon. Ce dernier a regroupé des données venant du Bureau de planification et d'études institutionnelles de l'Université Laval (BPEI), de diverses enquêtes du VREA (dont les deux sondages « Formules d'enseignement : quelles sont vos préférences? » réalisés en novembre 2021 et décembre 2022), d'enquêtes de la National Survey on Student Engagement (NSSE) et de diverses données de Statistiques Canada qui pouvaient éclairer notre réflexion.

---

<sup>4</sup> Les activités de la Commission ont été ralenties par quelques congés de maladie au cours de la dernière année. La grève du SPUL a aussi forcé l'annulation de quatre réunions prévues au calendrier. Ainsi, ce sont au total sept réunions sur les douze prévues qui n'ont pas pu être tenues. Or, d'autres sujets devaient aussi être traités.

Par ailleurs, quelques personnes ont été rencontrées de manière individuelle par le président, parfois accompagné de son adjoint ou de son adjointe du moment, afin d'alimenter sous un angle ou un autre la réflexion de la Commission. La liste des personnes rencontrées est donnée en [annexe 3](#).

Les pages qui suivent présentent les réflexions et constatations tirées de ce matériel.

### 3. Un enseignement à distance qui appauvrit les relations pédagogiques : une intuition raisonnable

L'idée que la présence grandissante des cours et des activités à distance ait conduit à un appauvrissement déplorable des relations pédagogiques est en fait une intuition partagée par des membres de la Commission de même que par divers professeur·e·s ou chargé·e·s de cours rencontrés dans le cadre de notre démarche. Nous n'avons toutefois pas fait d'enquête méthodique pour savoir combien de collègues partagent ce sentiment, ni trouvé d'études extérieures à l'Université Laval qui le précise pour leur milieu respectif. Mais dominante ou pas, c'est là une idée qui circule dans le milieu universitaire et qui nous a interpellés.

Précisons que l'idée est principalement une préoccupation professorale, que l'on voit aussi chez des chargés et chargées de cours de longue date. Mais on ne la trouve pas par elle-même dans la communauté étudiante : à peu près personne ne passe assez de temps à l'université dans un même domaine pour noter de tels changements.

Quoi qu'il en soit, l'intuition semble bien fondée. Il va de soi que l'évolution des technologies et en particulier l'arrivée d'Internet, avec tout ce que cela permet (dont la multiplication des cours à distance et des échanges en ligne), a tout au moins contribué à modifier la nature des relations pédagogiques. Il est devenu tellement simple de poser une question par courriel et, de l'autre côté, d'y répondre par la même voie au moment où cela convient, qu'on ne sent guère le besoin de se déplacer ou de fixer un rendez-vous pour une rencontre en face-à-face. D'ailleurs, dans bien des cas, on n'en a plus besoin puisque les contenus culturels, scientifiques, scolaires, etc., sont accessibles en ligne; on peut trouver par soi-même (sans délai) les réponses aux questions que l'on se pose<sup>5</sup>. Tout cela explique sans doute que presque plus personne ne vienne frapper à la porte du bureau d'un professeur ou d'une professeure – à la porte d'un bureau qui est d'ailleurs le plus souvent désert. On pourrait penser aussi que la multiplication des cours à distance vide le campus de ses éléments vitaux : les gens se « rencontrent » par médias interposés et ont de ce fait des relations plus abstraites et certainement moins engageantes – à l'instar de ce qui se vit dans le reste du monde (par exemple dans le monde du travail).

---

<sup>5</sup> Voir Hétier, R. et Blocquaux, S. (2021). Vulnérabilité et éthique de la présence à l'ère numérique. *Éthique en éducation et en formation*, 11, 8–28. <https://doi.org/10.7202/1084194ar>

Cela dit, l'examen des statistiques et de la documentation recueillie n'appuie pas cette intuition; très peu de données permettent d'attribuer à l'enseignement à distance et à l'arrivée d'Internet un rôle de premier plan dans les changements observés touchant les relations pédagogiques.

#### 4. Des changements venus de la démocratisation et de la massification de l'université

Des changements considérables dans les relations pédagogiques s'étaient manifestés dans le monde universitaire bien avant le développement de l'enseignement à distance. Il ne faut pas en effet négliger les conséquences du vaste mouvement de démocratisation et de massification qui s'est opéré dans les universités américaines et canadiennes après la Seconde Guerre mondiale – avec un peu de retard au Québec, s'observant plutôt à partir du milieu des années 60, principalement après le dépôt du Rapport de la Commission Parent<sup>6</sup>. La documentation consultée présente le développement de l'enseignement à distance comme une solution, parmi plusieurs, mise en place pour répondre à l'augmentation et à la diversification des demandes de formation et cette innovation est jugée assez secondaire dans ce large mouvement.

Les sociétés occidentales, tout au moins, connaissent en effet à cette époque une poussée démographique considérable qui s'opère dans un contexte économique florissant. Les besoins de main-d'œuvre qualifiée s'intensifient et les universités sont invitées à offrir des formations plus diversifiées, plus poussées, et à davantage de personnes. Ce contexte d'après-guerre fait aussi émerger de nouvelles valeurs touchant entre autres l'accomplissement personnel, l'égalité des chances et, tout particulièrement, l'égalité des genres<sup>7</sup>. Les gens croient que l'avenir sera meilleur et que l'éducation peut y contribuer significativement. Cela marque le développement des universités en même temps qu'elles contribuent elles-mêmes à la formulation et à la diffusion de ces idées libérales.

Le monde universitaire s'en trouve profondément changé. Par exemple, en 1961, c'est 4,9 % de la population canadienne de 20-24 ans qui fréquente l'université<sup>8</sup>. En comparaison, en 2018, c'est la moitié de la population de 18-24 ans qui fréquente le cégep ou l'Université<sup>9</sup>. À l'Université

---

<sup>6</sup> Charle, C. et Verger, J. (2012) ; *Rapport Parent : T-1* (1963); *Rapport Parent : T-2* (1964); *Rapport Parent : T-3* : (1966); Mellouki, M. et Beauchemin, M. (1994). L'institutionnalisation, la crise et l'éclatement du champ de l'orientation scolaire et professionnelle au Québec (1960-1990). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23(4), 465-480. Désormais Mellouki et Beauchemin (1994).

<sup>7</sup> Nous nous permettons l'anachronisme. Dans le langage de l'époque, on aurait plutôt dit « égalité des sexes ».

<sup>8</sup> Bureau fédéral de la Statistique (1965). *Educational levels and school attendance* (publication no 99-520). <https://archive.org/details/1961995201965engfra/page/n5/mode/2up> (p. 41).

<sup>9</sup> La Presse canadienne (2020, 2 juin). Les 18-24 ans plus nombreux qu'il y a 20 ans dans les collèges et universités. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1708447/augmentation-etudiant-college-universite-canada>



Laval, de 1960 à 1970, la population étudiante passe de 6000 à 15 000, alors qu'aujourd'hui elle s'élève à 47 000 environ<sup>10</sup>.

La composition de la population étudiante change aussi considérablement. Avant 1970 ou environ, les cohortes étaient relativement monolithiques, composées très majoritairement de jeunes hommes célibataires issus de la culture québécoise francophone catholique<sup>11</sup>. On y rencontrait peu de femmes : en 1960, elles ne comptaient que pour 14 % de la population étudiante québécoise<sup>12</sup>. Les étudiantes et étudiants de l'international étaient rarissimes.

On y suivait des cheminements standardisés et à temps complet<sup>13</sup> : après des études secondaires scientifiques ou un cours classique, on s'inscrivait à un baccalauréat ou à une licence; ces programmes comportaient peu de cours au choix; jusqu'au début des années 70, les promotions se faisaient par année et non pas par cours ou par crédits. Il n'y avait pas de certificats et très peu de programmes sur mesure. Très peu d'étudiants ou d'étudiantes faisaient une maîtrise ou un doctorat. Après le bac ou la licence, les gens s'orientaient pour la plupart vers une profession libérale bien définie. Le marché de l'emploi les attendait.

Ajoutons que très peu d'étudiants ou d'étudiantes étaient parents, et encore moins en situation de monoparentalité. Très peu travaillaient pendant les sessions d'étude; leur vie était entièrement consacrée à leurs études et elle se déroulait en bonne partie sur le campus ou dans le Vieux-Québec, dans un édifice où la majorité de leurs cours étaient offerts (hormis quelques cours communs à plusieurs programmes et offerts dans un autre pavillon). Dans le même édifice se trouvaient aussi le plus souvent l'administration du programme et les bureaux des professeurs (permettons-nous ici l'usage du masculin). Quant aux professeurs, justement, ils occupaient beaucoup leurs bureaux; très peu travaillaient ailleurs pendant la journée. Ils avaient du temps libre et étaient disponibles pour des échanges informels.

Pour toutes ces raisons, les rencontres (en personne) étaient communes et l'effet de cohorte était considérable.

---

<sup>10</sup> Données tirées du Bureau du registraire, consultées le 26 septembre 2023. Voir aussi <https://www.ulaval.ca/notre-universite/origine-et-histoire>

<sup>11</sup> Cela ne signifie pas pour autant que ces gens étaient pratiquants.

À noter que plusieurs des données relatées ici et dans les prochains paragraphes proviennent d'entretiens avec des personnes qui ont étudiées à la fin des années 1950 et dans les années 1960. Leurs noms sont indiqués à l'annexe 3.

<sup>12</sup> Linteau, P.-A. (1989). *Histoire du Québec contemporain* : le Québec depuis 1930 (Tome II). Édition Boréal. Voir p. 666

<sup>13</sup> Bujold, J., Chenard, P., Pageau, D. et Ringuette, M. (1997). Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies au Québec. Dans P. Chenard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université : facteurs explicatifs et enjeux*. Presses de l'Université du Québec.

[https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1134\\_9782760523357.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1134_9782760523357.pdf) Voir p. 13

Cela contraste avec le monde universitaire contemporain, qui est beaucoup plus diversifié et plus complexe. Notons d’abord que les femmes, autrefois rares, sont maintenant plus nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme universitaire<sup>14</sup>. Elles sont également nombreuses dans les corps enseignants. Il en va de même des étudiantes et étudiants de l’international, autrefois absents, qui représentent actuellement 16 % de l’effectif universitaire québécois, et qui composent une grande partie des effectifs aux cycles supérieurs à l’Université Laval : à l’hiver 2023, ils représentent 20,6 % des inscriptions à la maîtrise et 53,2 % au doctorat. Coexiste aussi une très grande diversité sur le plan des appartenances (ethniques, culturelles, spirituelles, d’identité de genre), des valeurs, des objectifs et des modes de vie, et quant aux raisons pour étudier<sup>15</sup>.

Par ailleurs, une large majorité d’étudiants et d’étudiantes travaille en même temps (souvent au-delà de 15 heures par semaines, parfois jusqu’à 35, sinon plus, sans compter les heures de stages obligatoires dans plusieurs programmes, souvent non rémunérées – cela expliquant aussi pourquoi ils doivent travailler). Plusieurs sont parents, et parfois en situation de monoparentalité, conjuguant plusieurs responsabilités et rôles (familiaux, sociaux, professionnels, économiques). Plusieurs alternent les expériences de voyage, de travail et d’études, venant à l’université pour une formation initiale ciblée ou revenant pour une formation plus spécialisée ou complémentaire dans le cadre d’une réorientation ou d’une reconversion de carrière, ou juste pour le plaisir de découvrir un nouveau domaine. Cela explique l’âge moyen au premier cycle, qui était de 29 ans à l’hiver 2023<sup>16</sup>. C’est l’une des évolutions que la Commission Parent n’avait pas prévue : les commissaires pensaient que les futurs étudiants et étudiantes proviendraient toujours principalement de la jeunesse<sup>17</sup>. Notons aussi l’accroissement des études aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles : exceptionnelles dans les années 60, elles représentent maintenant 27,5 % de toutes les inscriptions à l’Université Laval. Cette population étudiante est plus âgée, mature, autonome intellectuellement et conjugue souvent plus de responsabilités.

---

<sup>14</sup> Morasse, M.-E. (2023, 17 mai). L’écart entre les femmes et les hommes se creuse. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-05-17/diplomes-universitaires/l-ecart-entre-les-femmes-et-les-hommes-se-creuse.php>

<sup>15</sup> Voir en particulier : Fonds de recherche du Québec (2020). L’université québécoise du futur : tendance, enjeux, pistes d’action et recommandations. Document regroupant le Rapport des journées de délibération et le Document de réflexion et de consultation. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-reflexion-consultation/Rapport-universite-quebecoise-futur.pdf>, p.16, 76, 97. Voir aussi Conseil supérieur de l’éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d’études universitaires ont changé...* Sommaire de l’Avis au ministre de l’Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2284443> Désormais Conseil supérieur de l’éducation (2013).

<sup>16</sup> Données tirées du Bureau du registraire, consultées le 26 septembre 2023.

<sup>17</sup> Lucier, P. (2004). L’université du Rapport Parent. *Bulletin d’histoire politique*, 12(2), 81-94. <https://doi.org/10.7202/1060691ar>

Par ailleurs, plusieurs étudiantes et étudiants sont inscrits dans des programmes courts de 1<sup>er</sup> ou de 2<sup>e</sup> cycles (microprogrammes, certificats, diplômes d'études supérieures). Plusieurs étudient à temps partiel<sup>18</sup>. Ils et elles suivent un parcours personnalisé, fait sur mesure ou réalisé selon un rythme particulier. L'université se doit pour sa part d'accorder divers accommodements pour tenir compte de toutes ces situations spéciales.

Notons aussi qu'au cours de la dernière décennie, déjà avant la pandémie, le temps d'apprentissage s'est trouvé progressivement délocalisé à l'extérieur du campus<sup>19</sup>. En conséquence, les étudiants et étudiantes y sont moins présents en dehors des cours et des séminaires. Cela réduit d'autant les possibilités de contacts directs entre les étudiants et étudiantes et leurs enseignants et enseignantes.

Sur un autre plan, ajoutons qu'avec leur vie comportant de nombreux engagements, plusieurs étudiantes et étudiants se disent épuisés ou anxieux en considérant leur précarité financière, l'incertitude quant à leur orientation professionnelle, s'ajoutant à la situation sociale, économique, politique ou environnementale qui est la leur<sup>20</sup>. Disons qu'on a moins confiance en l'avenir que dans les années 60.

Bref, hormis quelques programmes professionnels, les ressemblances et les effets de cohorte autrefois ressentis par les groupes d'étudiantes et d'étudiants apparemment tissés serrés ont laissé place à une individualisation des parcours d'étude et de vie. L'expérience universitaire est moins communautaire et englobante qu'auparavant.

Notons aussi quelques changements du côté des corps enseignants, à commencer par les résultats d'une enquête pancanadienne, qui révèle que le temps consacré par les enseignants et enseignantes universitaires à l'enseignement proprement dit n'a guère varié depuis 40 ans, s'établissant à environ 24,5 heures par semaine<sup>21</sup>. Selon la même enquête, cela représente actuellement environ 40 % de leur temps de travail (le nombre d'heures total de travail étant estimé à 60,1h/semaine). Se sont en effet ajoutées des tâches administratives et, surtout, des

<sup>18</sup> Conseil supérieur de l'éducation (2013).

<sup>19</sup> Commission des affaires étudiantes (2019). *Vers une nouvelle vision de l'expérience étudiante à l'Université Laval*. Université Laval. [https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Avis%20de%20la%20Commission%20des%20affaires%20%C3%A9tudiantes/Vers\\_une\\_nouvelle\\_vision\\_de\\_l\\_experience\\_etudiante\\_a\\_l\\_Universite\\_Laval.pdf](https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Avis%20de%20la%20Commission%20des%20affaires%20%C3%A9tudiantes/Vers_une_nouvelle_vision_de_l_experience_etudiante_a_l_Universite_Laval.pdf) p. 11-12 et 19-20; Conseil supérieur de l'éducation (2013).

<sup>20</sup> Voir entre autres l'Avis prospectif sur les enjeux de la condition étudiante dans un horizon de sept à dix ans, Commission des affaires étudiantes, 2021, chapitre 1.

<sup>21</sup> Jacobs, J. A. (2004). The faculty time divide. *Sociological Forum*, 19(1), 2-27. <https://doi.org/10.1023/B:SOFO.0000019646.82538.cc>. À noter que cette enquête met ensemble sans bien les distinguer les professeur-e-s de carrière tout autant que les autres, nommés différemment au Québec et dans le reste du Canada; Flaherty, C. (2014). So much to do, so little time. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/news/2014/04/09/research-shows-professors-work-long-hours-and-spend-much-day-meetings>

tâches liées à la recherche, sans pour autant que les journées et les semaines n'aient été allongées. La plupart des enseignants (professeur·e·s et chargé·e·s de cours) sont surchargés et par suite un peu moins disponibles pour les échanges informels. Une étude rapporte aussi que plusieurs sont peu enclins à entretenir des relations hors classe avec les étudiants et étudiantes, évoquant entre autres un manque de temps, le peu d'encouragement de la part des institutions pour développer et entretenir des relations avec eux et elles, ou un sentiment d'incompétence pour développer de telles relations<sup>22</sup>, sans compter, remarque-t-on ailleurs, une certaine inquiétude devant les risques de dérapage dans ces relations<sup>23</sup>. Plusieurs étudiants et étudiantes déclarent pour leur part ne pas oser déranger leurs enseignants en leur posant des questions en dehors des heures de cours ou de séminaires<sup>24</sup>. Ajoutons enfin un élément qui n'est pas mentionné dans les textes évoqués dans les lignes précédentes : dans certaines cultures, il est presque impensable pour un étudiant ou une étudiante d'aller déranger le « Professeur » ou la « Professeure ».

Sur un autre plan, notons que pour répondre aux besoins d'étudiantes et d'étudiants plus nombreux et aux profils plus diversifiés, les universités ont dû embaucher au cours des dernières décennies davantage de personnel tout en diversifiant et en spécialisant plusieurs tâches. Les rapports entre les membres de la communauté universitaire se sont par la suite progressivement décentralisés, mettant en jeu de nombreux autres intervenants et intervenantes : chargées et chargés de cours, professionnelles et professionnels de toutes sortes, personnel administratif (dont en particulier les agentes et agents et conseillères et conseillers à la gestion des études). La relation étudiant·e – professeur·e n'est plus le centre absolu de la vie universitaire<sup>25</sup>. Par exemple au premier cycle (qui compose 44,2 % des activités de formation créditées), les étudiantes et étudiants étaient à l'hiver 2023 en présence de chargés et chargées de cours dans 29,4 % des cas – les professeurs et professeuses ne donnant que 47,3 % des activités, les 23,3 % restant étant à la charge d'« autres » catégories de personnels (dont des étudiantes et étudiants au doctorat engagés par la clause de réserve).

On a assisté en parallèle à une professionnalisation du métier de professeur·e puis de chargé·e de cours, et même du métier d'étudiant·e. Les rapports entre tous les membres de la communauté

---

<sup>22</sup> Meyers Hoffman, E. (2014). Faculty and student relationships: Context matters. *College Teaching*, 62, 13-19. <https://doi.org/10.1080/87567555.2013.817379>

<sup>23</sup> Voir en particulier Hagenauer, G. et Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 377. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>. Désormais Hagenauer et Volet (2014).

<sup>24</sup> Hagenauer et Volet (2014), 370-388. L'article rappelle aussi que la massification et la démocratisation de l'éducation supérieure ont conduit à une diminution considérable des échanges entre les professeurs et les étudiants.

<sup>25</sup> Markie, P. J. (2003). the professor-student relationship and the regulation of student life. Dans Curren R. (dir.) *A companion to the philosophy of education* (p. 605-616). Oxford, Blackwell Publishing Ltd.

universitaire se trouvent de plus en plus régis par des conventions et des règlements et deviennent moins spontanés et informels qu'auparavant – pour le meilleur et pour le pire<sup>26</sup>.

Tout cela pour dire que l'expérience universitaire dans une grande institution démocratique et diversifiée, où on vient dans bien des cas à temps partiel, mais sur une plus longue période (sinon tout au long de la vie), ne peut pas être ce qu'elle était dans une petite université élitiste et homogène où on passait habituellement trois années de vie presque à temps plein.

## 5. La formation à distance

### 5.1 Sa place à l'université

Les cours à distance font partie d'un éventail de moyens développés pour répondre à des besoins de formation qui ont émergé de la société. Ils n'ont certainement pas aidé à rapprocher les étudiantes et les étudiants ni à resserrer les liens qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Mais, selon les documents consultés, ils n'apparaissent pas être la première cause des changements observés dans l'expérience étudiante et dans la vie universitaire en général.

L'enseignement et l'encadrement à distance permettent en fait de mieux rejoindre une population parallèle à la population étudiante qu'on aurait autrefois qualifiée de traditionnelle (inscrite à temps plein à des programmes offerts sur le campus). À notre avis, ces nouveaux moyens n'affectent pas l'expérience de ceux et celles qui suivent des cours en classe; elle crée simplement une autre expérience pour des publics étudiants qui, rappelons-le, se sont spontanément présentés dans les quarante dernières années : des personnes en emploi, en formation continue ou faisant un retour aux études après diverses expériences au travail, ou vivant en dehors de la région immédiate de Québec, des étudiantes et étudiants parents (dont plusieurs en situation de monoparentalité), des personnes souffrant de handicaps, etc. Ces populations et ces demandes de formation étaient à peu près inexistantes il y a 40 ou 50 ans; elles sont maintenant nombreuses et l'université semble y répondre adéquatement. En tout cas, ces cours et ces programmes ne soulèvent pas de critiques importantes de la part des gens qui y sont inscrits. Au contraire – hormis quelques exceptions (en rappelant que nous ne parlons pas des activités à distance développées dans le contexte de la pandémie) – les gens s'en disent généralement satisfaits, considèrent que ces cours et ces programmes répondent à leurs besoins et qu'ils sont formateurs<sup>27</sup>. Cela explique que le nombre de cours à distance, comodatés ou hybrides ait bondi entre 2009-2010 et 2019-2020, passant (à l'Université Laval) de 482 à 1518. Cette augmentation doit cependant être relativisée parce que le nombre de cours en classe a également augmenté pendant cette période, passant de 6695 à 8263. Ces chiffres montrent tout

---

<sup>26</sup> Pensons aux dérives potentielles (et avérées) des rapports de pouvoir inhérents à toute relation pédagogique.

<sup>27</sup> Voir par exemple Cole, M. T., Shelley D. J. et Swartz L. B. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(6), 111-131. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1748>

de même que pendant cette période, on a proportionnellement créé plus de cours à distance que de cours en classe : 1035 cours à distance se sont ajoutés aux 482 de 2009 (une hausse de 214 %) contre 1563 cours en classe sur les 6695 offerts en 2009 (une hausse de 23 %). Mais d'une part, cela a clairement permis de répondre à de nouveaux besoins; d'autre part, ceux et celles qui voulaient suivre des cours en classe sont certainement encore assez libres d'en choisir.

On pourrait craindre tout de même que des cours anciennement donnés en personne soient progressivement remplacés par leur version à distance. Avouons que cela arrive et que le phénomène peut avoir des effets négatifs sur la motivation, la persévérance et la qualité des relations pédagogiques, particulièrement quand il touche des cours de première année, à un moment où le contact personnel avec un·e professeur·e ou un·e chargé·e de cours et avec des collègues en classe est très important – d'autant plus ces années-ci, au sortir de la pandémie de Covid-19. Mais ce n'est pas un phénomène massif. En fait, entre les années 2009-2010 et 2019-2020, ce sont 92,3 % des cours en classe (à tous les niveaux) qui sont demeurés sous ce mode alors que (seulement) 4,3 % ont été transformés en cours totalement à distance, comodaux ou hybrides<sup>28</sup>.

Nous ne savons pas combien de cours obligatoires offerts en classe en première année ont été transformés en cours à distance. Mais ça ne pourrait être un grand nombre au vu des statistiques données ci-haut. Il faudra voir par ailleurs ce qu'il adviendra de tout cela dans quelques années, lorsque nous serons revenus à « la normale » postpandémie. On croise nombre de personnes qui craignent que l'enseignement à distance et les rencontres et réunions en ligne s'accroissent et finissent par devenir dominants. Mais on trouve aussi dans la communauté universitaire beaucoup d'individus, de groupes et d'instances (entre autres syndicales) qui s'y opposent; en même temps, la direction de notre université répète sa volonté que l'Université Laval demeure une université concrète, avec un taux élevé d'activités en personne. Il serait étonnant, ou à tout le moins décevant, que ce que personne ne veut finisse par être la nouvelle normalité. Il convient tout de même d'y veiller.

## 5.2 La formation à distance a-t-elle vraiment appauvri les relations pédagogiques?

L'idée que la formation à distance menace l'institution doit être considérée dans les limites des statistiques relevées plus haut : les cours et activités à distance ne touchent qu'une partie de notre institution et s'adressent généralement à une population étudiante à qui cela convient, et qui s'en dit généralement satisfaite.

Cela dit, on trouve des textes qui font état d'une perte pour l'institution dans son ensemble et pour les personnes touchées directement, qui serait occasionnée par l'absence ou la pauvreté des

---

<sup>28</sup> On atteint 100% si on compte aussi les 0,6 % de cours à distance qui ont été transformés en cours en personne, et les 2,8 % de cours à distance qui ont conservé cette forme. Données fournies par le Bureau de planification et d'études institutionnelles à l'Université Laval.

interactions pédagogiques dans les cours en ligne<sup>29</sup>. Le peu d'interactions nuit à l'engagement des étudiants et étudiantes dans ces cours et par conséquent à la qualité des apprentissages. Plusieurs articles et témoignages présentent cependant divers moyens qui sont ou peuvent être mis en place pour rehausser les interactions ou pour pallier cette lacune<sup>30</sup>. On peut se demander par ailleurs si cette perte, le cas échéant, pourrait être un pis-aller largement compensé par les avantages de la formation à distance – l'alternative étant de ne pas offrir du tout de formation universitaire sérieuse à des populations qui le demandent. Personne n'oserait supporter cette position.

Cela dit, l'idée que les formations à distance soient en moyenne de moindre valeur ne semble pas appuyée sur beaucoup de recherches. Un ouvrage qui fait la synthèse d'un grand nombre d'études constate en effet qu'il n'existe pas de différences claires quant à la qualité de la formation des étudiants suivant des cours en ligne ou en personne<sup>31</sup>. Les auteurs soulignent en particulier la difficulté d'isoler la composante « cours en ligne » des autres facteurs pouvant affecter les apprentissages (capacités des étudiants, environnements, type de cours, etc.). Le même ouvrage souligne en contrepartie que les cours en ligne sont en moyenne plus engageants, surtout par rapport aux cours donnés dans de grands amphithéâtres<sup>32</sup>.

Il en irait de même paradoxalement du côté des enseignantes et enseignants. Pour qui s'y engage sérieusement, les cours en ligne ou hybrides demandent une flexibilité et une disponibilité plus importante qui conduisent en général à des interactions plus soutenues avec les étudiantes et

<sup>29</sup> Hagenauer et Volet (2014). Voir p. 380-382. Voir aussi Miao, J., Chang J. et Ma, L. (2022). Teacher–Student interaction, student–student interaction and social presence: Their impacts on learning engagement in online learning environments. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(6), 514-526. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2094211>. Voir également Dumford, A. D. et Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *J Comput High Educ*, 30, 452–465. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>

<sup>30</sup> Voir par exemple Singh, J., Steele, K. et Sing, L. (2021). Combining the best of online and face-to-face learning: Hybrid and blended learning approach for COVID-19, post vaccine, & post-pandemic world. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140-171. <https://doi.org/10.1177/00472395211047865> et Richardson, J. C., Koehler, A. A., Besser, E. D., Caskurlu, S., Lim, J. et Mueller, C. M. (2015). Conceptualizing and investigating instructor presence in online learning environments. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 256-297. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2123>. Plus près de chez nous, mentionnons le travail innovant d'un chargé de cours de la Faculté de philosophie fait dans le cadre du cours *Éthique professionnelle*, obligatoire dans la plupart des programmes en génie à l'Université Laval. Voir le Procès-verbal de la 428<sup>e</sup> séance de la Commission des affaires étudiantes, le 9 février 2023. Voir aussi <https://www.cstip.ulaval.ca/recompenses> ; Sénéchal, J.-F. (2020, 24 juillet). Jean-François Sénéchal discute des approches pédagogiques innovantes en contexte numérique. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=dLQL\\_hVjNC4](https://www.youtube.com/watch?v=dLQL_hVjNC4)

<sup>31</sup> Means, B., Bakia, M. et Murphy, R. (2014). *Learning online: what research tells us about whether, when and how*. New York & London: Routledge. Voir chap. 2, p.23-26. Désormais Means et al. (2014).

<sup>32</sup> Means et al. (2014); C'est une position que soutenait aussi Hélène Devault, chargée de cours de la FSG très engagée en formation à distance (et récipiendaire d'un prix d'excellence en enseignement), rencontrée pendant nos audiences.

étudiants que dans un cours classique. À noter que les échanges dans ce type de cours reposent en bonne partie sur des modes de communication écrits (en particulier les courriels et les forums de discussion), qui favorisent chez l'étudiant et l'étudiante la précision et l'approfondissement de la pensée<sup>33</sup>. Cette perspective laisse croire que le numérique ne va pas de pair avec un désinvestissement enseignant, mais plutôt qu'il transforme le rôle de l'enseignante et de l'enseignant et ses relations avec ses étudiantes et étudiants.

On trouve par ailleurs des gens qui s'inquiètent des dangers liés à la prolifération des écrans d'ordinateur et des tablettes ou des téléphones intelligents dans la vie des personnes, en particulier pour celles inscrites à des cours en ligne<sup>34</sup>. Sur cette affaire, il convient de mentionner que les études exposant les risques importants associés à ces appareils et à ces modalités pédagogiques portent le plus souvent sur des populations d'enfants ou d'élèves du primaire ou du secondaire. Elles peuvent sans doute être extrapolées aux étudiantes et étudiants faibles au cégep ou peut-être à des jeunes un peu démunis en début de baccalauréat, mais s'appliquent mal à la majorité de la population étudiante universitaire actuelle, composée de gens généralement matures et autonomes, manifestement capables d'utiliser intelligemment leurs ordinateurs et de suivre des cours en ligne sans s'aliéner. Sur ce point, rappelons encore que nous écartons de notre réflexion la situation entourant la pandémie de Covid 19, qui a certes donné lieu à une exposition déraisonnable aux écrans, mais dans un contexte d'isolement ou de relations sociales ou familiales malsaines, dans un contexte également d'insécurité sanitaire et économique. Le problème n'était pas juste les écrans.

Tout de même, on peut s'inquiéter de ce que sera la prochaine génération d'étudiants et étudiantes, qui, rivés à leurs écrans depuis leur enfance, arriveront peut-être à l'université très mal équipés pour des études universitaires traditionnelles, n'ayant pas développé suffisamment leurs compétences relationnelles, souffrant de problèmes d'attention et de concentration considérables. Cela reste à voir. D'aucuns diront que nous en voyons déjà les prémices.

L'évaluation sommative dans les cours à distance soulève par ailleurs certaines difficultés. Au-delà des enjeux liés à la confidentialité et à la fraude, l'évaluation dans les situations où le lien pédagogique est moins immédiat pose un problème d'équité considérable. Donner une rétroaction juste et empathique peut devenir complexe en l'absence de contacts directs entre les

---

<sup>33</sup> Ghozlane, S., Deville A. et Dumez, H. (2016). Enseignement supérieur : mythes et réalités de la révolution digitale. *Gérer et Comprendre*, 4, 28-38. <https://doi.org/10.3917/geco1.126.0028>; Kwon, S., Kim, W., Bae, C., Cho, M., Lee, S. et Dreamson, N. (2021). The identity changes in online learning and teaching: instructors, learners, and learning management systems, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(67). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00304-8>; Heuer, B.P. et King, K. P. (2004). Leading the band: The role of the instructor in online learning for educators. *The Journal of Interactive Online Learning*, 3(1), p. 1-11. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=11208e09e648f3d276b2b23d9375fc3b4f58f990>. Notes personnelles d'une rencontre avec le professeur Denis Jeffrey, FSE, Université Laval, 8 février 2023.

<sup>34</sup> Desmurget, M. (2020): *La fabrique du crétin digital*, Paris : Éditions du Seuil, 559 p. qui fait état d'un très grand nombre d'études sur le sujet.



deux parties<sup>35</sup>. En lien avec cette affaire, un Avis sur la formation en ligne préparé par la CADEUL fait plusieurs recommandations touchant l'accès aux copies corrigées et à l'utilisation par des enseignants de la clause du « maintien de la validité des instruments » (qui permet aux membres du corps enseignant de refuser l'accès aux copies d'évaluations corrigées)<sup>36</sup>. Diverses associations étudiantes se sont également inquiétées du caractère intrusif de certains instruments de surveillance des examens en ligne recourant à l'intelligence artificielle, qui ont proliférés durant la pandémie et qui pourraient se répandre. Ce sont des dimensions qui peuvent certainement affecter la qualité de la relation et de la formation.

Cela dit, plusieurs des critiques qui sont faites à l'endroit des cours en ligne (logique marchande, appauvrissement des relations pédagogiques, perte d'un sentiment d'appartenance à l'institution) se rapprochent des critiques que l'on peut faire à l'endroit du processus de massification de l'enseignement supérieur<sup>37</sup>. Par exemple, on peut douter que le passage en ligne change beaucoup de choses à la relation pédagogique dans le cadre d'un cours réunissant en personne plusieurs centaines d'étudiants et d'étudiantes. De la même façon, à distance ou non, le temps qu'un-e professeur-e ou un-e chargé-e de cours peut accorder à l'enseignement ne change pas fondamentalement dans la logique d'une multiplication de ses responsabilités. On peut se demander dans quelle mesure les torts associés aux cours à distance ne sont pas simplement des conséquences déjà visibles et plus larges de la massification de l'éducation, qui est par ailleurs un bien incontestable pour la société. Qui voudrait revenir en arrière?

### 5.3 Un appauvrissement par rapport à quoi?

Le modèle d'université auquel on semble se référer pour juger négativement de l'état actuel des relations pédagogiques se présente implicitement ou explicitement comme une sorte de communauté de professeur-e-s et d'étudiant-e-s réunie librement autour de la connaissance, pour son développement et sa transmission – quelque chose qui fait penser au modèle idéal des universités du Moyen Âge.

On se demande toutefois qui, dans les corps enseignants actuels, a pu avoir l'expérience d'une telle communauté universitaire. En tout cas ce n'était pas l'université des années 1990 ou 2000, à l'époque où la majorité des professeur-e-s et chargé-e-s de cours actuels a fait son baccalauréat (sachant que l'âge médian du personnel enseignant universitaire à plein temps au Canada est de

---

<sup>35</sup> Nolla, J.-M., Ntebutse, J. G. et Leroux, J. L. (2021). Perte de résonance dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance : l'apport de l'éthique de la bienveillance et de la responsabilité. *Éthique en éducation et en formation*, 11, 29–46. <https://doi.org/10.7202/1084195ar>

<sup>36</sup> CADEUL (2021) : *Avis sur la formation à distance à l'Université Laval pour l'année 2021-2022*, Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (CADEUL). Université Laval. <https://cadeul.com/wp-content/uploads/2021/08/CADEUL-Avis-sur-la-formation-à-distance-à-l'Université-Laval-pour-l'année-... .pdf>. Voir recommandations 3 et 4, p.6 à 9.

<sup>37</sup> AELIÉS (2014, mis à jour en 2022).

51 ans<sup>38</sup>). C'étaient des universités déjà « démocratisées » et « massifiées », où les relations pédagogiques n'étaient pas significativement différentes de celles que nous connaissons aujourd'hui. Mais peut-être que ces collègues se réfèrent à leur expérience du temps de leur doctorat, où, en effet, les relations étaient (et sont encore) plus personnelles, en appliquant inconsciemment au baccalauréat ce qui a été vécu principalement au doctorat? Ou peut-être encore était-ce effectivement leur propre expérience dans un ou deux cours mémorables – pour eux et elles, particulièrement doués et engagés dans leurs études, n'étant peut-être pas représentatifs de la majorité de leurs collègues étudiants ?

Quoi qu'il en soit, nous avons formulé l'hypothèse que cet idéal d'université vient de plus loin et aurait pu être transmis de directeur et directrice de thèse à des étudiantes et des étudiants inscrits au doctorat qui sont ensuite devenus professeur·e-s, puis eux-mêmes et elles-mêmes directeurs et directrices de thèse, transmettant la même image d'un passé révolu et finalement peut-être idéalisé.

Pour avoir une idée de ce que pouvait être réellement et concrètement la vie universitaire avant les vastes transformations ayant opéré dans les années 60 ou 70, nous sommes allés interroger cinq personnes qui en ont été des témoins directs<sup>39</sup>. Nous les avons questionnées parce que le sujet des relations pédagogiques n'est pas abordé dans les ouvrages traitant de l'histoire des universités ou plus particulièrement des universités québécoises auxquels nous avons pu accéder.

Ces personnes, âgées de 81 à 93 ans, avaient étudié en agriculture, chimie, économie, histoire, sociologie et philosophie dans les années 50 et 60. C'étaient dans leur jeune âge des gens très engagés dans leurs études, la plupart ayant obtenu des bourses et poursuivi jusqu'au doctorat, fait des stages postdoctoraux, puis une carrière de professeurs (les deux femmes rencontrées ayant plutôt fait carrière dans la fonction publique). Étant donné leur parcours, ce que ces personnes ont vu et vécu à l'université n'était sans doute pas le fait de l'étudiante ou de l'étudiant moyen et il pourrait être hasardeux de généraliser leur expérience et de la prendre comme référence. Tout de même, l'université qu'elles nous décrivaient n'était déjà pas une communauté tissée serrée comme on l'imagine. L'Université Laval, pour parler d'elle, était constituée d'une addition de petites communautés, chacune ayant ses coutumes, assez différentes les unes des autres. Les rapports entre tous leurs membres n'étaient pas les mêmes d'une faculté ou d'un département à l'autre et on nous assure qu'au premier cycle, très peu d'étudiants et d'étudiantes semblaient avoir des relations significatives avec leurs professeurs. En outre, hormis en sciences sociales à la fin des années 60, on fait mention d'une séparation hiérarchique marquée entre les

---

<sup>38</sup> Omiecinski, T. et Tatasciore, R. (2023, 23 janvier). *Nombre et salaires du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2021-2022*. (publication no [71-607-X](https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/71-607-X)). Statistique Canada <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/71-607-X2019027>; Statistique Canada (2023, 23 janvier). *Nombre et répartition du personnel académique à plein temps dans les universités canadiennes selon le groupe d'âge, le genre et la province* (Tableau 37-10-0228-01). <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710022801>

<sup>39</sup> Cela n'est certes pas un large échantillon, mais il a tout de même permis de débâter quelques mythes.

professeurs et la communauté étudiante et du fait que très peu d'étudiants et d'étudiantes<sup>40</sup> osaient aller discuter avec leurs professeurs après les cours. Certaines personnes, mais peu, étaient invitées chez des professeurs pour des soupers ou des fêtes. (Et on nous fait remarquer que ces fréquentations n'étaient pas toujours saines.) Quelques personnes seulement ont eu des contacts significatifs ressemblant à l'idéal décrit au début de la présente section. Mais elles pensent que leurs expériences étaient des exceptions.

Ainsi, il n'est pas évident que les relations pédagogiques traditionnelles au premier cycle étaient, pour la plupart des étudiants et étudiantes, beaucoup plus intenses et profondes que maintenant. Par suite, même l'énoncé initial (les relations pédagogiques ne sont plus ce qu'elles étaient et elles se sont appauvries), qui semblait une évidence, ne peut pas être affirmé sérieusement.

## 6. La difficulté d'obtenir des constats généralisables en ce qui a trait aux relations pédagogiques

La diversité des contextes d'un département et d'une faculté à l'autre et celle des personnes engagées dans une relation pédagogique rendent très difficiles la cueillette d'informations le moins généralement généralisables. Notons aussi que la perception de ce qu'est une bonne ou une mauvaise relation se révèle assez subjective et varie énormément selon les contextes<sup>41</sup>.

De quels étudiants et étudiantes s'agit-il et parle-t-on de leurs relations avec des professeur-e-s ou avec des chargé-e-s de cours? Parle-t-on d'étudiants et d'étudiantes de 20 ans ou d'adultes faits? Des étudiants et étudiantes de première génération ou issu-e-s de familles déjà scolarisées? Inscrit-e-s à temps complet ou à temps partiel? Principalement à distance ou non? Dans un programme professionnalisant ou pas? Au premier, au deuxième ou au troisième cycle? Vivant à Québec, ou à l'extérieur de la ville, voire du pays? Né-e-s au Québec ou au Canada ou sinon dans un milieu social et politique semblable à celui du Québec, ou au contraire provenant d'une région ou d'un pays où les coutumes et les expériences scolaires sont très différentes? S'agit-il d'étudiants et d'étudiantes s'identifiant à un groupe issu de la diversité? Souffrant d'un quelconque handicap, ou non? Totalement aux études ou travaillant 20 heures ou plus par semaine? Ayant ou non des responsabilités parentales? Etc.

Parle-t-on des relations dans les cours ou dans les séminaires, dans des activités totalement à distance, dans le cadre de stages? Parle-t-on strictement de relations pédagogiques ou de quelque chose de beaucoup plus large? Par exemple, quand on parle d'une personne qui nous a marqués pendant notre cheminement universitaire, est-ce sur le plan personnel et affectif ou sur le plan

---

<sup>40</sup> Nous utilisons comme il est d'usage la combinaison masculin/féminin bien que les femmes rencontrées faisaient état d'un sexisme important (perçu ou réel) des professeurs à leur égard. Elles et leurs collègues étaient poliment tenues à l'écart de ces échanges complémentaires. Ou sinon, elles devinaient ou découvraient derrière ces attitudes bienveillantes des motivations d'un autre ordre – disons romantique.

<sup>41</sup> Voir à ce sujet Hagenauer et Volet (2014), p.374-375.

cognitif ou académique? Cela varie sans doute beaucoup d'une personne à l'autre et devrait être distingué.

Notons aussi que les professeur-e-s et les chargé-e-s de cours ne forment pas un bloc monolithique, à l'instar des étudiants et des étudiantes. Les cultures diffèrent beaucoup d'un programme à l'autre et d'un individu à l'autre. Ces personnes n'ont pas toutes les mêmes disponibilités, pas le même degré de familiarité avec les outils technopédagogiques, pas les mêmes expériences, pas les mêmes attentes dans leur vie professionnelle, et ne sont pas engagés de la même manière envers leur enseignement proprement dit.

Nous nous sommes vite aperçus que la recherche d'informations étoffées et généralisables soulève de nombreux défis méthodologiques; ses résultats semblent a priori difficiles à généraliser. On ne peut parler que de tel ou tel type de relation entre tels individus œuvrant dans tel programme à tel niveau.

Nous soupçonnons que plusieurs des anecdotes et des inquiétudes qui nous ont été rapportées touchant les relations pédagogiques se réfèrent surtout au 1<sup>er</sup> cycle. Mais juste à ce niveau, on trouve une très grande diversité de situations, donnant lieu à des relations de toutes sortes. Desquelles faudrait-il parler et comment documenter la question ? Cela semble difficile si l'on veut pouvoir s'appuyer sur des données nombreuses et solides<sup>42</sup>.

## 7. Que tirer de ces réflexions et comment poursuivre, éventuellement?

Nous aurions aimé mettre le doigt sur des pertes précises et significatives liées d'une manière ou d'une autre à la présence grandissante de l'enseignement et des activités à distance, pour pouvoir ensuite recommander quelque action de la part de l'institution ou de l'une de ses constituantes, demandant par exemple d'aménager des occasions de rencontres pédagogiques *in situ* qui soient substantielles et significatives, ou sinon en ligne, mais mettant en œuvre des moyens exceptionnels, ou suggérant d'interdire l'enseignement à distance dans certaines circonstances ou pour certains types d'étudiants ou d'étudiantes. Mais nous n'en sommes pas capables de manière aussi générale et catégorique.

Cela dit, le simple fait d'avoir pu comprendre que la recherche actuelle ne permet pas de dire que l'enseignement à distance contribue en tant que tel et de manière substantielle à l'appauvrissement des relations pédagogiques à l'université et que le sujet n'est pas un enjeu pour la communauté étudiante nous semble une avancée importante.

C'est le cas tout au moins dans le contexte des cours à distance de bonne qualité, développés dans des conditions normales et en suivant des normes élevées du genre de celles qui sont appliquées à l'Université Laval (et qui sont largement discutées dans la littérature savante). À noter d'ailleurs qu'aucune association étudiante ne demande l'abolition ou la restriction des cours et des activités à distance; mais on veut des cours de bonne qualité, avec un contenu scientifique

---

<sup>42</sup> Means et al. (2014).

de haut niveau, venant avec un support pédagogique approprié et un encadrement suffisant, et mettant en jeu des modes d'évaluation sommative justes et non intrusifs.

On pourrait sans doute poursuivre cette réflexion en cherchant de nouvelles données pour éclairer diverses questions plus précises et reliées en quelque manière à celle de la relation pédagogique. On pourrait s'intéresser par exemple à la situation des étudiants et étudiantes vulnérables (qu'il resterait tout de même à définir) dans le cadre de la formation à distance. On sait que l'abolition temporaire des activités sur le campus pendant la pandémie fut appréciée par plusieurs personnes, dont les personnes immunosupprimées ou souffrant de problèmes respiratoires ou de mobilité; mais elle fut désastreuse pour celles ayant des problèmes visuels ou auditifs ou se situant dans le spectre de l'autisme<sup>43</sup>. Il serait intéressant par ailleurs de creuser la manière dont diverses informations cruciales se rendent auprès des étudiants et étudiantes à distance et comment certains dossiers délicats qui sont normalement discutés en classe sont pris en charge dans les cours à distance, ou encore comment les étudiants et étudiantes à distance ont accès aux services qui sont disponibles pour les autres qui sont sur le campus et en quoi cela affecte leurs relations avec les divers membres de la communauté universitaire, puis leur engagement<sup>44</sup>. On pourrait aussi repenser la question des relations pédagogiques en la situant dans un cadre plus large, à savoir 1° les visées pédagogiques des enseignants et enseignantes, 2° les besoins de formation des étudiants et étudiantes, 3° les exigences et nécessités des programmes et des disciplines.

On pourrait également s'intéresser à un aspect de la question que nous avons délaissé par faute d'informations suffisantes : le fait est que la notion de relation pédagogique, que nous avons située immédiatement entre la personne en formation et celle qui enseigne, encadre, etc., pourrait être élargie pour inclure les interactions entre les étudiantes et étudiants eux-mêmes. C'est d'ailleurs une idée que rajoutait Martine De Grandpré à qui nous nous référions dans la section 1 : « les approches basées sur le modèle socioconstructiviste [...] incitent à revoir la définition de la relation pédagogique pour y inclure, en plus du lien entre l'enseignant et les étudiants, le lien que les étudiants établissent entre eux »<sup>45</sup>. Les échanges informels en venant à un cours, pendant une pause ou après un cours peuvent en effet être l'occasion d'apprentissages importants; ils contribuent aussi de manière significative à l'enrichissement de l'expérience étudiante, et par conséquent à la rétention. C'est le cas aussi, évidemment, lorsque des activités collaboratives sont prévues à l'intérieur même du cours. Or, c'est vraisemblablement à ce niveau que les pertes sont les plus importantes<sup>46</sup> – comme on le note aussi dans les organisations commerciales ou gouvernementales, où les échanges informels devant la photocopieuse ou la

---

<sup>43</sup> Voir à ce sujet MacKenzie, A. et al (2022). Dissolving the dichotomies between online and campus-based teaching: A collective response to the manifesto for teaching online (Bayne et al. 2020). *Postdigital Science and Education*, 4, p.272-273.

<sup>44</sup> AELIÉS (2014, mis à jour en 2022).

<sup>45</sup> Martine De Grandpré, *La relation pédagogique* (<https://pedagogie.uquebec.ca/veille/la-relation-pedagogique>).

<sup>46</sup> Voir Dumford et Miller (2018), p.459.

machine à café semblent irremplaçables. Diverses tentatives ont été faites pour reproduire de tels échanges dans le cadre de cours ou de rencontres à distance, mais apparemment sans grand succès jusqu'à maintenant.

Enfin, tout en tenant compte de la très grande diversité des situations et de la difficulté d'obtenir des données généralisables, il pourrait être intéressant de reprendre toute cette réflexion dans quelques années, quand on aura pu prendre un peu de recul sur la situation postpandémique, qui semble en train de changer beaucoup de choses.

On le voit, il y aurait place pour d'autres réflexions s'inscrivant dans les suites de ce mandat, mais la Commission préférerait dans l'immédiat ne pas poursuivre sur ce sentier.

## 8. Remerciements

Les membres et le président de la Commission souhaitent adresser leurs remerciements à l'agente de recherche et de planification de la Commission (Johannie Boulet), à l'agent de recherche et de planification provisoire et surnuméraire (Xavier Boileau) et au spécialiste en statistique (Luc Simon) pour leur soutien au cours de l'exercice 2022-2023.

La Commission remercie également madame Martine Duquet pour son précieux travail aux activités administratives et de secrétariat.

La Commission tient par ailleurs à exprimer sa reconnaissance aux membres de la communauté lavalloise rencontrés au cours de cet exercice, en particulier aux associations étudiantes, facultés, départements et directions de services qui ont contribué à enrichir notre réflexion. Soulignons également le soutien précieux dont nous avons bénéficié de la part du vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes.

Le président tient à exprimer enfin sa reconnaissance envers les membres de la Commission pour l'engagement dont ils ont fait preuve.



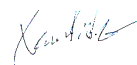
Victor Thibaudeau

Président



Johannie Boulet

Secrétaire



Xavier Boileau

Secrétaire (01 à 06 2023)

## Annexe 1 : Membres de la Commission des affaires étudiantes ayant contribué aux travaux relatifs à ce mandat

### Étudiants et étudiantes

Alexandre Aubut, microprogramme de formation en ingénierie en milieu pratique 3 – génie logiciel	2022-09-23 à 2023-01-11
Érika Vaillancourt, microprogramme sur les saines habitudes de vie	2022-04-20 à 2023-04-19
Arianne Faucher, baccalauréat en enseignement du français, langue seconde	2022-10-05 à 2023-09-22
Kelly Burchell-Reyes, doctorat en chimie	2022-10-05 à 2023-09-28
Jean-Nicolas Villiard, baccalauréat en agroéconomie	2022-11-18 à 2022-11-17
Pénélope Dagenais-Lavoie, certificat sur les féminismes, les genres et les sociétés, Faculté des lettres et des sciences humaines et Faculté des sciences sociales	2023-04-21 à 2024-09-21
Christophe Dussault, baccalauréat en biochimie, Faculté des sciences et de génie	2023-04-21 à 2023-09-22
Fanja Lucie Raharinoro, coordinatrice aux affaires pédagogiques, AELIÉS, MBA en Entrepreneuriat et Gestion de PME, Faculté des sciences de l'administration	2023-10-11 à 2024-10-10
Daphnée Sauvageau, vice-présidente aux affaires socioculturelles à la CADEUL, baccalauréat en agroéconomie	2023-04-23 à 2024-04-19
Rosa Désy, baccalauréat en aménagement et environnement forestiers	2023-09-22 à 2024-09-21
Zachary Lefebvre, baccalauréat en géographie	2023-09-22 à 2024-09-21

### Professeurs, professeures et chargée de cours

Guy Jobin, professeur titulaire, Faculté de théologie et de sciences religieuses	2023-05-12 à 2025-05-11
--	-------------------------

Valérie-Anne Mahéo-Le Luel, professeure adjointe, Département de science politique, Faculté des sciences sociales	2020-11-04 à 2023-08-31
Laura Monetta : professeure titulaire, Département de réadaptation, Faculté de médecine	2021-09-01 à 2023-08-31
Serge Kablan, professeur titulaire, Département de management, Faculté des sciences de l'administration	2022-02-28 à 2024-02-27
Jonathan Gaudreault, professeur titulaire, Département d'informatique et de génie logiciel, Faculté des sciences et de génie	2021-09-28 à 2023-09-27
Pierre Leclerc, professeur titulaire, Département de biologie moléculaire, de biochimie médicale et de pathologie, Faculté de médecine	2023-10-16 à 2025-08-31
Valérie Roberge, chargée de cours, Faculté de philosophie	2020-11-26 à 2024-11-25

### Membres d'office

Sophie D'Amour : Rectrice
Cathia Bergeron : Vice-rectrice aux études et aux affaires étudiantes
Michel De Waele : Adjoint à la vice-rectrice aux études et aux affaires étudiantes
Geneviève Champoux : Directrice par intérim de la Direction des services aux étudiants
Johannie Boulet et Xavier Boileau: Secrétaires de la Commission



## Annexe 2 : Liste des documents analysés

### A - Thèse de doctorat

Vrillon, E. (2018). *De l'égalité formelle aux usages réels : déterminants et effets du suivi des MOOC dans les trajectoires socio-professionnelles*. Université de Bourgogne Franche-Comté. <https://www.theses.fr/2018UBFCH014.pdf>

### B - Avis d'associations étudiantes

AELIÉS (2014, mis à jour en 2022) : *Avis sur la formation à distance*, Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (AELIÉS). Université Laval. <https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/Avis-FAD.pdf>

CADEUL (2022) : *Rapport Annuel 2021-2022*, Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (CADEUL). Université Laval. <https://cadeul.com/wp-content/uploads/2022/05/2022-04-rapport-annuel.pdf>

CADEUL (2021) : *Avis sur la formation à distance à l'Université Laval pour l'année 2021-2022*, Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (CADEUL). Université Laval. <https://cadeul.com/wp-content/uploads/2021/08/CADEUL-Avis-sur-la-formation-a-distance-a-l-Universite-Laval-pour-l-annee-.pdf>

CADEUL (2017) : *Avis sur la pédagogie inversée à l'Université Laval*, Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (CADEUL). Université Laval. [https://cadeul.com/wp-content/uploads/2017/03/Avis\\_pedagogie\\_inversee\\_final-3.pdf](https://cadeul.com/wp-content/uploads/2017/03/Avis_pedagogie_inversee_final-3.pdf)

### C- Articles théoriques sur la formation à distance

Betton, E. (2022). La coprésence physique comme médiation pédagogique. *Éthique en éducation et en formation*, 13, 46-61. <https://doi.org/10.7202/1094523ar>

Didier, S., De Ketele, J.-M. et Parmentier, P. (2007). Une grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique dans l'enseignement universitaire. Sept clés pour appréhender les dimensions d'un dispositif. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 81-97. <https://doi.org/10.7202/1085730ar>

Dridi, H. et Chouinard, R. (2003). La transformation de l'université : vers une université virtuelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 439-458. <https://doi.org/10.7202/011041ar>

Fulford, A. et Mahon, A. (2020). A philosophical defence of the university lecture. *Oxford Review of Education*, 46(3) 363-374. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1702013>

Ghozlane, S., Deville A. et Dumez, H. (2016). Enseignement supérieur : mythes et réalités de la révolution digitale. *Gérer et Comprendre*, 4, 28-38. <https://doi.org/10.3917/geco1.126.0028>

Gravett, K., Baughan, P., Rao, N. et Kinchin, I. (2022). Spaces and places for connection in the postdigital university. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00317-0>

Hétier, R. et Blocquaux, S. (2021). Vulnérabilité et éthique de la présence à l'ère numérique. *Éthique en éducation et en formation*, 11, 8-28. <https://doi.org/10.7202/1084194ar>

- Issaieva, E., Odacre, E., Lollia, M. et Joseph-Théodore, M. (2020). Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves. *Revue scientifique internationale en éducation*, 28(4), 1-12.  
<https://doi.org/10.18162/fp.2020.702>
- Kwon, S., Kim, W., Bae, C., Cho, M., Lee, S. et Dreamson, N. (2021). The identity changes in online learning and teaching: instructors, learners, and learning management systems, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(67).  
<https://doi.org/10.1186/s41239-021-00304-8>.
- MacKenzie, A., Bacalja, A., Annamali, D., Panaretou, A., Girme, P., Cutajar, M., Abegglen, S., Evens, M., Neuhaus, F., Wilson, K., Psarikidou, K., Koole, M., Hrastinski, S., Sturm, S., Adachi, C., Schnaider, K., Bozkurt, A., Rapanta, C., Themelis, C., ... Gourlay, L. (2022). Dissolving the dichotomies between online and campus-based teaching: A collective response to the manifesto for teaching online (Bayne et al. 2020). *Postdigital Science and Education*, 4, 271-329. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00259-z>
- Nolla, J.-M., Ntebutse, J. G. et Leroux, J. L. (2021). Perte de résonance dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance : l'apport de l'éthique de la bienveillance et de la responsabilité. *Éthique en éducation et en formation*, 11, 29-46.  
<https://doi.org/10.7202/1084195ar>
- Point, C. (2020). Pédagogie universitaire et numérique : le défi d'une éthique de l'attention. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(2), 30-43. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-04>

#### **D - Relations pédagogiques**

- Alhija, F. N. A. (2017). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 4-12.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.006>
- Bergström, P. (2010). Process-based assessment for professional learning in higher education: perspectives on the student-teacher relationship. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(2), 33-48. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i2.816>
- Brooks, C. F. et Young, S. L. (2016). Exploring communication and course format: Conversation frequency and duration, student motives, and perceived teacher approachability for out-of-class contact. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(5), 235-247. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i5.2561>
- Collin, S., Calonne, O., Peters, M., Lefrançois, D. et Saint-Jean, C. (2012). Inclusion d'étudiants à distance dans un cours universitaire en présentiel : Perceptions et adaptations des enseignants et des étudiants dans un dispositif de bimodalité simultanée. *Distances et médiations des savoirs*. <https://doi.org/10.4000/dms.1577>
- Dingel, M. et Puntì, G. (2023). Building faculty-student relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 31(1), 61-82.  
<https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2164976>

- Dumford, A. D. et Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *J Comput High Educ*, 30, 452–465.  
<https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>
- Goulet, M.-J., Thibault, M. et Potvin-Rosselet, E. (2022). Enseignement universitaire à distance en temps de pandémie : comment les interactions entre les personnes enseignantes et étudiantes ont-elles été affectées? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(3), 60-79. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n3-04>
- Hagenauer, G. et Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388.  
<https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hébert, K. (2006). Élitisme ou démocratisation? Les étudiants des universités de Montréal et McGill (1895-1985). Dans Y. Gingras et L. Roy (dir.), *Les transformations des universités du XIII<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle* (p.133-155). Presses de l'Université du Québec.
- Heuer, B. P. et King, K. P. (2004). Leading the band: The role of the instructor in online learning for educators. *The Journal of Interactive Online Learning*, 3(1), p. 1-11.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=11208e09e648f3d276b2b23d9375fc3b4f58f990>
- Meyers Hoffman, E. (2014). Faculty and student relationships: Context matters. *College Teaching*, 62, 13-19. <https://doi.org/10.1080/87567555.2013.817379>
- Lowenthal, P. R. et Dunlap, J. C. (2020). Social presence and online discussions: A mixed method investigation. *Distance Education*, 41(4), 490-514.  
<https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821603>
- Lowenthal, P. R. et Mulder, D. (2017). Social presence and communication technologies: Tales of trial and error. Dans Whiteside, A. L., Garrett Dikkers, A., et Swan, K. (dir.) *Social presence in online learning: Multiple perspectives on practice and research* (1<sup>re</sup> édition, p. 32-44). Stylus Publishing.
- Paivandi, S. et Espinosa, G. (2012). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et médiations des savoirs*, 1(4). <https://doi.org/10.4000/dms.425>.
- Marchand, L. et Loisier, J. (2003). L'université et l'apprentissage en ligne, menace ou opportunité. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 415-437.  
<https://doi.org/10.7202/011040ar>
- Markie, P. J. (2003). The professor-student relationship and the regulation of student life. Dans Curren R. (dir.) *A companion to the philosophy of education* (p. 605-616). Oxford, Blackwell Publishing Ltd.
- Trolan, T. L., Archibald, G. C. et Jach, E. A. (2022). Well-being and student–faculty interactions in higher education. *Higher Education Research & Development*, 41(2) 2, 562-576.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839023>

## E – Enseignement à distance

- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I. et Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(50), 50. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00282-x>.
- Caneva, C. (2019). Facteurs d'adoption ou de rejet des technologies chez les professeurs-formateurs d'enseignants : le cas de l'université costaricienne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(1), 15-35. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n1-02>
- Cisel, M. et Leh, A. (2017). Les MOOC, entre transposition de cours universitaires et adaptation à la massification des audiences. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 14(3), 35-47. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n3-03>
- Cole, M. T., Shelley D. J. et Swartz L. B. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(6), 111-131. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1748>
- Collin, S. et Saffari H. (2015). Le MOOC et le « hype » : analyse critique des discours médiatiques sur les MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 12(1-2), 124-137. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2015-v12n12-11>
- Collin, S., Saffari H. et Seck D. (2019). Traitement médiatique des MOOC en tant qu'innovation numérique en éducation : analyse du positionnement des chercheurs, des administrations universitaires et des directions des plateformes de MOOC. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(3), 116-134. <https://doi.org/10.7202/1067711ar>
- Del Moral Pérez, E. et Villalustre Martínez, L. (2012). University teaching in the 2.0 era: Virtual campus teaching competencies. *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal*, 9(1), 231-244. <https://doi.org/10.7238/rusc.v9i1.1127>
- Duguet A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives*, 6(18). <http://journals.openedition.org/questionsvives/1178>.
- Girardet, C. (2020). Collaboration au moyen du numérique dans des travaux de groupe : perceptions d'étudiants et étudiantes universitaires en temps de pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 17-24. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-04>
- Gobeil-Proulx, J. (2019). La perspective étudiante sur la formation comodale, ou hybride flexible. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(1), 56–67. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n1-04>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. et Bond, A. (2020). The Difference between emergency remote teaching and online teaching. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Mavroudi, A. et Papanikolaou, K. (2022). A case study on how distance education may inform post-pandemic university teaching. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(4), 58-74. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i4.6245>
- Miao, J., Chang J. et Ma, L. (2022). Teacher–Student interaction, student–student interaction and social presence: Their impacts on learning engagement in online learning environments. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(6), 514-526. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2094211>
- Naffi, N. (2020). The hyber-flexible course design model (hyflex): A pedagogical strategy for uncertain times. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(2), 136-143. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-14>
- Richardson, J. C., Koehler, A. A., Besser, E. D., Caskurlu, S., Lim, J. et Mueller, C. M. (2015). Conceptualizing and investigating instructor presence in online learning environments. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 256-297. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2123>
- Saboowala R. et Mishra P. M. (2021). Readiness of in-service teachers towards a blended learning approach as a learning pedagogy in the post-covid-19 era. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(1), 9-23. <https://doi.org/10.1177/00472395211015232>
- Sasseville, N., Juneau S. et St-Pierre, E. (2022). Le point de vue d'étudiants au premier cycle en travail social quant à leur expérience d'un cours en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 34-50. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-03>
- Singh, J., Steele, K. et Sing, L. (2021). Combining the best of online and face-to-face learning: Hybrid and blended learning approach for COVID-19, post vaccine, & post-pandemic world. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140-171. <https://doi.org/10.1177/00472395211047865>
- Wladis, C., Hachey, A. C., et Conway, K. (2022). Time poverty: A hidden factor connecting online enrollment and college outcomes? *The Journal of Higher Education*, 94(5), 609-637. <https://doi.org/10.1080/00221546.2022.2138385>.
- Zhang, S., Che, S., Nan, D. et Kim, J. H. (2022). MOOCs as a research agenda: Changes over time. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(4), 193-210. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i4.6361>

## F - Rapports institutionnels

- Bates, T., Donovan, T., Seaman, J., Mayer, D., Martel, É., Paul, R., Desbiens, B., Forssman, V. et Poulin, R. (2019) : Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : 2018 – Sondage national sur la formation en ligne à distance et l'apprentissage en ligne – Rapport Public, Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. [http://www.cdrlra-acrfl.ca/wp-content/uploads/2020/07/2018\\_national\\_fr.pdf](http://www.cdrlra-acrfl.ca/wp-content/uploads/2020/07/2018_national_fr.pdf)
- Bédard, M. et Morin, D. (2013). Portrait sociologique des étudiant-e-s et des employé-e-s de la Cité universitaire, pour la réflexion sur l'amélioration des aménagements du campus de

- l'Université Laval. Rapport déposé au Comité d'aménagement et de mise en œuvre de l'Université Laval (CAMEO).
- Commission des affaires étudiantes (2019). Vers une nouvelle vision de l'expérience étudiante à l'Université Laval. Université Laval. [https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Avis%20de%20la%20Commission%20des%20affaires%20%C3%A9tudiantes/Vers une nouvelle vision de l experience etudiante a l Universit e Laval.pdf](https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Avis%20de%20la%20Commission%20des%20affaires%20%C3%A9tudiantes/Vers%20une%20nouvelle%20vision%20de%20l%20experience%20etudiante%20a%20l%20Universite%20Laval.pdf)
- Commission des affaires étudiantes (2020). *La qualité de l'expérience étudiante : quelques lignes directrices en contexte de pandémie*. Université Laval. <https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Avis%20de%20la%20Commission%20des%20affaires%20étudiantes/CAE-2020-experience-etudiante-pandemie.pdf>
- Commission des affaires étudiantes (2021). *Avis prospectif sur les enjeux de la condition étudiante dans un horizon de sept à dix ans*. Université Laval. <https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Avis%20de%20la%20Commission%20des%20affaires%20étudiantes/CAE-2021-analyse-prospective-condition-etudiante.pdf>
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) : les structures supérieures du système scolaire (Tome I). Version électronique produite par Marcelle Bergeron avec l'accord des Publications du Québec. [https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageFichier.aspx?idf=10717](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=10717)
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) : les structures pédagogiques du système scolaire (Tome II). Version électronique produite par Marcelle Bergeron avec l'accord des Publications du Québec. [https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageFichier.aspx?idf=10718](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=10718)
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1966). Rapport de la Commission royale sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) : l'administration de l'enseignement (Tome III). Version électronique produite par Marcelle Bergeron avec l'accord des Publications du Québec. [https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageFichier.aspx?idf=10720](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=10720)
- Conseil supérieur de l'éducation (2013). Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... Sommaire de l'Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2284443>
- Conseil Supérieur de l'éducation (2015) : La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser – Avis au ministre de l'Éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, gouvernement du Québec.

- <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2015/06/50-0486-SO-formation-distance-universites.pdf>
- Coulon, A. et Paivandi, S. (2008) : État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur – Rapport pour L'Observatoire national de la vie étudiante, Université Paris 8. [https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2019/01/Rapport\\_OVE\\_-\\_Coulon-Paivandi.pdf](https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2019/01/Rapport_OVE_-_Coulon-Paivandi.pdf)
- Fonds de recherche du Québec (2020). L'université québécoise du futur : tendance, enjeux, pistes d'action et recommandations. Document regroupant le Rapport des journées de délibération et le Document de réflexion et de consultation. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-reflexion-consultation/Rapport-universite-quebecoise-futur.pdf>
- Johnson, N. et Seaman, J. (2021). 2021 special topics report : The Growth of online learning and digital learning resources in canadian post-secondary education, Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. [http://www.cdlna-acrf.ca/wp-content/uploads/2022/04/2021\\_special-topics\\_en.pdf](http://www.cdlna-acrf.ca/wp-content/uploads/2022/04/2021_special-topics_en.pdf)
- Léger (2023). Attentes et satisfaction des étudiants à l'égard de leur expérience universitaire : groupes de discussion auprès d'étudiants de l'Université Laval âgés entre 18 et 25 ans. Rapport préparé pour l'Université Laval.
- Parent, S., Poellhuber, B., Johnson, N. et Seaman, J. (2021) : L'apprentissage numérique dans les établissements postsecondaires canadiens – Rapport du Québec. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. [http://www.cdlna-acrf.ca/wp-content/uploads/2022/03/2021\\_regional\\_quebec\\_fr.pdf](http://www.cdlna-acrf.ca/wp-content/uploads/2022/03/2021_regional_quebec_fr.pdf)
- Service de soutien à l'enseignement (2022) : Regard sur l'enseignement et l'apprentissage après 20 mois de pandémie, Université Laval. [https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/rapport\\_regard\\_enseignement\\_et\\_apprentissage\\_apres\\_20\\_mois\\_de\\_pandemie.pdf](https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/rapport_regard_enseignement_et_apprentissage_apres_20_mois_de_pandemie.pdf)
- Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes (2012) : Politique de la formation à distance, Université Laval. [https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Politiques/Politique\\_formation\\_a\\_distance.pdf](https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Politiques/Politique_formation_a_distance.pdf)

## **G - Monographies**

- Charle, C. et Verger, J. (2012). *Histoire des universités : Xlle et XXIe siècle*. Presses Universitaires de France.
- Desmurget, M. (2020). *La fabrique du crétin digital*. Éditions du Seuil.
- Hétier, R. (éd.) (2021). *Présence et numérique en éducation*. Le Bord de l'eau.
- Lafleur, F. et Samson, G. (éd.) (2020). État de situation sur l'hybridité de la formation à distance en contexte postsecondaire, Tome I et II. Presses de l'Université du Québec.
- Linteau, P.-A. (1989). *Histoire du Québec contemporain : le Québec depuis 1930 (Tome II)*. Édition Boréal.
- Means, B., Bakia, M. et Murphy, R. (2014). *Learning online: what research tells us about whether, when and how*. New York & London: Routledge.

Zawacki-Richter, O. et Jung, I. (2022). *Handbook of open, distance and digital education*. Springer.

#### H- Articles publiés dans la revue *Affaires universitaires*

Charbonneau, L. (2013, 16 janvier). More on student preferences : Good lectures vs. classroom technology. *Affaires universitaires*. <https://www.universityaffairs.ca/news/news-article/more-on-student-preferences-good-lectures-vs-classroom-technology/>

Morrisson, C. (2022, 22 février). Online learning: confusions, conflations, and conundrums. *Affaires universitaires*. <https://www.universityaffairs.ca/opinion/in-my-opinion/online-learning-confusions-conflations-and-conundrums/>

Ong, J., De Santo, R., Heir, J., Siu, E., Nirmalan, N., Ofori, M. B., Awotide, A., Hassan, O., Ramos, R., Badaoui, T., Ogle, V., Saad, C., Sabbatasso, E. et Morrissey, S. (2020, 2 décembre). 7 missing pieces: Why students prefer in-person over online classes. *Affaires universitaires*. <https://www.universityaffairs.ca/features/feature-article/7-missing-pieces-why-students-prefer-in-person-over-online-classes/>

Veletsianos, G., Barbour, M. et Moore, S. (2022, 15 novembre). Why it's wrong to blame online learning for causing mental health issues during COVID-19. *Affaires universitaires*. <https://www.universityaffairs.ca/opinion/in-my-opinion/why-its-wrong-to-blame-online-learning-for-causing-mental-health-issues-during-covid-19/>

#### I- Lettres des lecteurs publiées dans *Le Devoir*

Baillargeon, N. (2020, 20 juin). Dreyfus et l'enseignement à distance. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/581171/dreyfus-et-l-enseignement-a-distance>

Cossette, S. (2022, 11 février). L'enseignement à distance, une erreur pour certaines universités. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/672906/libre-opinion-l-enseignement-a-distance-une-erreur-pour-certaines-universites>

Létourneau, J. (2020, 3 octobre). Une distance à craindre en enseignement supérieur. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/587153/libre-opinion-une-distance-a-craindre-en-enseignement-superieur>

Moreau, P. (2021, 7 juin). Enseigner derrière un écran. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/608331/point-de-vue-enseigner-derriere-un-ecran>

#### J- Articles traitant de l'évolution du monde universitaire

Allie, R. (1982). L'évolution de la scolarisation au Québec, 1951-1976. *Cahiers québécois de démographie*, 11(3), 295-321. <https://doi.org/10.7202/600879ar>

Bak, H.-J. et Kim, D. H. (2015). Too much emphasis on research? An empirical examination of the relationship between research and teaching in multitasking environments. *Research in Higher Education*, 56(8), 843-860. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9372-0>

Bujold, J., Chenard, P., Pageau, D. et Ringuette, M. (1997). Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies au Québec. Dans P. Chenard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université* :



- facteurs explicatifs et enjeux*. Presses de l'Université du Québec.  
[https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1134\\_9782760523357.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1134_9782760523357.pdf)
- Bureau fédéral de la Statistique (1965). *Educational levels and school attendance* (publication no 99-520). <https://archive.org/details/1961995201965engfra/page/n5/mode/2up>
- Mellouki, M. et Beauchemin, M. (1994). L'institutionnalisation, la crise et l'éclatement du champ de l'orientation scolaire et professionnelle au Québec (1960-1990). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23(4), 465-480.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs*. Avis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, gouvernement du Québec.  
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2007087>
- Dandurand, P., Fournier, M. et Bernier, L. (1980). Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et lutte nationales au Québec. *Éducation, économie et politique*, 12(1), 101-132. <https://doi.org/10.7202/001163ar>
- De Grandpré, Martine, La relation pédagogique. <https://pedagogie.quebec.ca/veille/la-relation-pedagogique>
- Flaherty, C. (2014). So much to do, so little time. *Inside Higher Ed*.  
<https://www.insidehighered.com/news/2014/04/09/research-shows-professors-work-long-hours-and-spend-much-day-meetings>
- Harris, R. S. (1976). *A history of higher education in Canada 1663-1960 (chap. 8)*. University of Toronto Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3138/j.ctt1vxmbqp.12>
- Jacobs, J. A. (2004). The faculty time divide. *Sociological Forum*, 19(1), 2-27.  
<https://doi.org/10.1023/B:SOFO.0000019646.82538.cc>
- Kezar, A. et Maxey, D. (2016). *Envisioning the faculty for the Twenty-First Century (chap.2)*. Rutgers University Press. <https://www.rutgersuniversitypress.org/envisioning-the-faculty-for-the-twenty-first-century/9780813581002>
- La Presse canadienne (2020, 2 juin). Les 18-24 ans plus nombreux qu'il y a 20 ans dans les collèges et universités. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1708447/augmentation-etudiant-college-universite-canada>
- Lucier, P. (2004). L'université du Rapport Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 81-94.  
<https://doi.org/10.7202/1060691ar>
- Morasse, M.-E. (2023, 17 mai). L'écart entre les femmes et les hommes se creuse. *La Presse*.  
<https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-05-17/diplomes-universitaires/l-ecart-entre-les-femmes-et-les-hommes-se-creuse.php>
- Omicinski, T. et Tatasciore, R. (2023, 23 janvier). *Nombre et salaires du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2021-2022*. (publication no 71-607-X). Statistique Canada <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/71-607-X2019027>
- Rocher, G. (2019). Ma vision de l'éducation. Dans D. Simard, J.-F. Cardin et O. Lemieux (dir.) *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1915-1930*. Les Presses de l'Université Laval. <https://www.pulaval.com/livres/la-pensee-educative-et-les-intellectuels-au-quebec-la-generation-1915-1930>

Statistique Canada (2023, 23 janvier). Nombre et répartition du personnel académique à plein temps dans les universités canadiennes selon le groupe d'âge, le genre et la province (Tableau 37-10-0228-01).

<https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710022801>

### Annexe 3 : Liste des personnes rencontrées en rapport avec le mandat touchant les relations pédagogiques dans le contexte de la présence grandissante des activités en ligne

- Sophie-Jan Arrien, professeure titulaire à la Faculté de philosophie;
- Andrée Côté, diplômée en géographie, en littérature et en arts visuels;
- Maxime Coulombe, professeur titulaire à la Faculté des lettres et des sciences humaines;
- Hélène Deveau, chargée d'enseignement à la Faculté des sciences et de génie;
- Lily Duchesne, diplômée en sociologie et en administration;
- Thierry Eude, professeur agrégé à la Faculté des sciences et de génie;
- Lucien Huot, professeur émérite à la Faculté des sciences et de génie;
- Denis Jeffrey, professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation;
- Louis-Philippe Lampron, président du SPUL et professeur titulaire à la Faculté de droit;
- Samuel Nepton, chargé d'enseignement à la Faculté de philosophie;
- Éric Martel, directeur adjoint - formation à distance au Service de soutien à l'enseignement;
- Michel Sasseville, professeur associé à la Faculté de philosophie;
- Lucien Morin, professeur émérite à la Faculté des sciences de l'éducation ;
- Joël de la Noüe, professeur émérite à la Faculté d'agriculture et d'alimentation;
- Jean-François Sénéchal, chargé d'enseignement à la Faculté de philosophie.