

CONSEIL  
SUPÉRIEUR  
DE L'ÉDUCATION

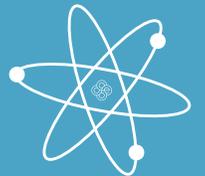
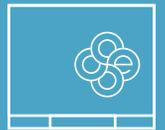
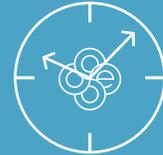
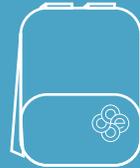
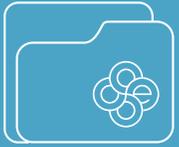
# L'offre de la formation à distance et son incidence sur les étudiantes et les étudiants universitaires : un portrait à coconstruire

Rapport à la ministre de l'Enseignement supérieur

Février 2025



Québec 



**L'offre de la formation à distance et son incidence  
sur les étudiantes et les étudiants universitaires :  
un portrait à coconstruire**

Rapport à la ministre de l'Enseignement supérieur

La reproduction de ce document est autorisée à des fins éducatives ou de recherche à condition que l'extrait ou l'intégralité du document soit reproduit sans modification.

La mention de la source est obligatoire.

Toute autre utilisation doit faire l'objet d'une autorisation du gouvernement du Québec, qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Vous pouvez obtenir cette autorisation en formulant une demande au Conseil supérieur de l'éducation à l'adresse suivante : [conseil@cse.gouv.qc.ca](mailto:conseil@cse.gouv.qc.ca).

Vous pouvez consulter cet avis à l'adresse [www.cse.gouv.qc.ca](http://www.cse.gouv.qc.ca) ou, pour en obtenir une copie électronique, vous pouvez présenter une demande au Conseil supérieur de l'éducation à : [conseil@cse.gouv.qc.ca](mailto:conseil@cse.gouv.qc.ca)

Les consultations proposées ou menées en vue de l'élaboration de ce document ont respecté les balises de l'article 2.5 de l'Énoncé de politique des trois conseils fédéraux, c'est-à-dire qu'elles ont servi exclusivement à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration et ne constituent pas de la recherche.

#### **Coordination, rédaction et recherche**

**Claudine Hébert**, coordonnatrice

#### **Collaboration à la coordination, à la recherche et à la rédaction**

**Nathalie Langlois**, coordonnatrice

#### **Contribution à la recherche et à la rédaction**

**Maude Déry**, agente de recherche

**Hermann Enomana**, agent de recherche

#### **Contribution à la recherche**

**Sophie Gosselin**, agente de recherche et de transfert

**Michela Ralalaitiana**, agente de recherche

#### **Révision linguistique**

Syn-Texte

Rapport adopté à la 708<sup>e</sup> réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 13 décembre 2024.

#### **Comment citer cet ouvrage :**

Conseil supérieur de l'éducation (2025). *L'offre de la formation à distance et son incidence sur les étudiantes et les étudiants universitaires : un portrait à coconstruire*, Québec, Le Conseil, 80 p.

Dépôt légal

**Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025**

ISBN : 978-2-555-00264-7 (version imprimée)

978-2-555-00069-8 (version PDF)

© **Gouvernement du Québec, 2025**

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épiciène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.



Ce document est imprimé sur du papier entièrement fait de fibres recyclées de postconsommation.

# Le Conseil supérieur de l'éducation

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, la table du Conseil est composée actuellement de quinze membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et la ministre de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement secondaire; enseignement et recherche au collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale.

Mis sur pied en 2020, le Comité interordres de la relève étudiante vient enrichir la pensée du Conseil en impliquant davantage la relève étudiante dans ses réflexions, ses activités et la production de publications. Créé en 2022, le Comité sur l'éducation autochtone incarne la nécessité de travailler ensemble pour favoriser l'accès, l'inclusion, la persévérance, la réussite éducative, la sanction des études et le bien-être des Premières Nations et des Inuits au sein des établissements scolaires du Québec.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, des résultats de recherche et des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de quatre-vingt-cinq membres qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

# Table des matières

Le Conseil supérieur de l'éducation . . . . .	VI
Liste des sigles et des acronymes . . . . .	X
Introduction . . . . .	1
<b>1 L'offre de FAD dans les établissements universitaires québécois . . . . .</b>	<b>3</b>
1.1 L'offre de FAD avant la pandémie. . . . .	6
1.2 L'offre de FAD au premier cycle universitaire aujourd'hui (2023-2024) . . . . .	11
1.2.1 Les données du système GDEU . . . . .	12
1.2.1.1 Les tendances de la dernière décennie jusqu'à aujourd'hui . . . . .	14
1.2.1.2 Les tendances au premier cycle selon le type de diplôme visé . . . . .	16
1.2.1.3 Les tendances au premier cycle selon le domaine d'études . . . . .	18
1.2.1.4 Les tendances au premier cycle selon le type de régime d'études. . . . .	20
1.2.1.5 Les tendances au premier cycle pour les établissements universitaires ciblés. . . . .	22
1.2.2 Les données du BCI . . . . .	24
Figure 1 Structure du programme de baccalauréat en philosophie de l'Université Laval au trimestre d'automne 2024. . . . .	26
1.2.3 Le questionnaire auprès des universités sélectionnées . . . . .	27
1.2.4 L'information sur l'offre de FAD sur les sites Internet . . . . .	27
1.2.4.1 La visibilité de l'offre de FAD en ligne . . . . .	28
1.2.4.2 L'information disponible sur les modes de FAD lors de l'inscription . . . . .	28
1.3 Que faut-il retenir? . . . . .	29
<b>2 L'expérience étudiante et la FAD . . . . .</b>	<b>30</b>
2.1 L'expérience étudiante : définition et concepts clés. . . . .	31
2.1.1 Qu'est-ce que l'expérience étudiante? . . . . .	31
2.1.2 Cinq concepts clés contributifs à l'expérience étudiante en FAD . . . . .	32
2.1.2.1 L'encadrement. . . . .	32
2.1.2.2 La communauté d'apprentissage. . . . .	33
2.1.2.3 L'alignement pédagogique. . . . .	33
2.1.2.4 La flexibilité. . . . .	34
2.1.2.5 L'accessibilité . . . . .	34
2.2 La consultation. . . . .	36
2.3 Que faut-il retenir? . . . . .	37
<b>3 En guise de recommandation . . . . .</b>	<b>38</b>
Conclusion . . . . .	42

Annexe 1 .....	44
Annexe 2 .....	49
Annexe 3 .....	59
Bibliographie .....	74
Remerciements .....	77
Membres du Conseil supérieur de l'éducation .....	79

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1</b>	Évolution du nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits à au moins un cours à distance asynchrone, pour tous les cycles et dans toutes les universités québécoises, trimestres d'automne 2001, 2005 et 2012. . . . .	8
<b>Tableau 2</b>	Programmes de premier cycle entièrement offerts à distance dans douze universités québécoises pour l'année universitaire 2024-2025. . . . .	25

## Liste des graphiques

<b>Graphique 1</b>	Proportion du nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits à au moins un cours à distance asynchrone, pour tous les cycles et dans toutes les universités québécoises, trimestres d'automne de 2001 à 2012 . . . . .	7
<b>Graphique 2</b>	Part des étudiantes et des étudiants inscrits à au moins un cours asynchrone par établissement, pour tous les cycles, automne 2012 . . . . .	9
<b>Graphique 3</b>	Évolution du nombre et du pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD au premier cycle, dans toutes les universités québécoises, trimestres d'automne de 2014-2015 à 2023-2024. . . . .	15
<b>Graphique 4</b>	Pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD par type de diplôme visé au premier cycle universitaire, dans toutes les universités québécoises, trimestres d'automne de 2014-2015 à 2023-2024 . . . . .	17
<b>Graphique 5</b>	Pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD au premier cycle par domaine d'études, dans toutes les universités québécoises, trimestres d'automne de 2019-2020, 2020-2021 et 2023-2024 . . . . .	19
<b>Graphique 6</b>	Pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD au premier cycle par régime d'études, dans toutes les universités québécoises, trimestres d'automne de 2014-2015 à 2023-2024. . . . .	21
<b>Graphique 7</b>	Pourcentage des inscriptions à des activités de FAD au premier cycle pour les douze établissements ciblés, trimestres d'automne de 2019-2020, 2020-2021 et 2023-2024 . . . . .	23



## Liste des sigles et des acronymes

<b>ACRFL</b>	Association canadienne de recherche sur la formation en ligne
<b>BCI</b>	Bureau de coopération interuniversitaire
<b>CAE</b>	Commission des affaires étudiantes
<b>CLIFAD</b>	Comité de liaison interordres en formation à distance
<b>CSE</b>	Conseil supérieur de l'éducation
<b>DGPP</b>	Direction générale de la planification et de la performance
<b>DSIG</b>	Direction des statistiques et informations de gestion
<b>ECOBES</b>	Centre d'Études des Conditions de vie et des Besoins de la population
<b>EEETP</b>	Effectifs étudiants en équivalence temps plein
<b>ENAP</b>	École nationale d'administration publique
<b>ETS</b>	École de technologie supérieure
<b>FAD</b>	Formation à distance
<b>FRQ</b>	Fonds de recherche du Québec
<b>GDEU</b>	Gestion des données sur l'effectif universitaire
<b>MAO</b>	Mobilier, appareillage et outillage
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>MEES</b>	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
<b>MES</b>	Ministère de l'Enseignement supérieur
<b>MESRS</b>	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science
<b>REBE</b>	Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation
<b>TIC</b>	Technologies de l'information et des communications
<b>UEQ</b>	Union étudiante du Québec
<b>UQ</b>	Université du Québec
<b>UQAC</b>	Université du Québec à Chicoutimi
<b>UQAM</b>	Université du Québec à Montréal
<b>UQAR</b>	Université du Québec à Rimouski
<b>UQAT</b>	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
<b>UQO</b>	Université du Québec en Outaouais
<b>UQTR</b>	Université du Québec à Trois-Rivières



# Introduction

Présente dans les établissements universitaires avant la pandémie en 2020, la formation à distance (FAD) s'est imposée durant celle-ci dans l'ensemble du système éducatif québécois. Elle a incarné la solution d'urgence pour la quasi-totalité des cours universitaires en cette période de crise, où l'enseignement en présence était une pratique impossible à maintenir jusqu'au début de la session d'été, alors que certains cours ont pu progressivement être dispensés en présence sur les campus. Aujourd'hui, quelques années après cette expérimentation obligée, tous les campus ont retrouvé les membres de leur communauté universitaire, tout en conservant une offre de FAD.

En 2021, dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (REBE) portant sur les impacts de la pandémie de COVID-19, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) soulignait qu'une réflexion devait être menée sur la place à accorder à la FAD après cet événement, de manière à en maximiser les avantages et en minimiser les inconvénients (CSE, 2021). Il mettait cependant en garde d'effectuer cet exercice à partir de l'expérience pandémique, où l'enseignement « ne reposait pas sur les réflexions pédagogiques préalables au véritable enseignement à distance » (CSE, 2021, p. 62).

C'est dans l'esprit de cette réflexion incontournable que le Conseil a accueilli, le 8 avril 2024, le mandat confié par la ministre de l'Enseignement supérieur, M<sup>me</sup> Pascale Déry, devant traiter de la formation à distance dans les programmes de grade de premier cycle universitaire québécois et son incidence sur l'expérience étudiante<sup>1</sup>. Dans le cadre de ce rapport, le Conseil a choisi de concentrer son analyse sur le premier cycle en mettant l'accent sur le baccalauréat.

Ce mandat comporte deux volets :

## **1) Établir un portrait actuel de l'offre de FAD au premier cycle dans les universités québécoises**

Dans un premier temps, ce rapport présente les résultats de la collecte d'information devant servir à établir un portrait actuel de l'offre de FAD dans les programmes de premier cycle, notamment au baccalauréat. D'abord, un tour d'horizon des dix dernières années permet de constater quelle était la situation de la FAD dans les établissements universitaires québécois avant la pandémie. Ensuite, une section examine les données recueillies auprès du ministère de l'Enseignement supérieur (MES) et auprès du Bureau de coopération universitaire (BCU). Des précisions sur la démarche entreprise auprès des universités sont également présentées. Enfin, quelques constats provenant d'un exercice de recensement des renseignements sur la FAD présents sur les sites Internet de certaines universités concluent ce volet.

## **2) Mener une consultation quant à l'incidence de la FAD sur l'expérience étudiante auprès des membres de la population étudiante inscrite à un programme de baccalauréat**

Dans un deuxième temps, ce rapport présente les travaux relatifs à la consultation auprès des étudiantes et des étudiants de différents baccalauréats. Plus précisément, une recension des écrits a permis de définir quelques caractéristiques essentielles associées à une expérience étudiante positive de la FAD. Ces caractéristiques ont servi à construire un cadre conceptuel à partir duquel un questionnaire a été conçu.

1 La lettre d'attribution du mandat au Conseil signée par la ministre de l'Enseignement supérieur, et sa pièce-jointe, se trouvent à l'[annexe 1](#).

## **La perspective étudiante**

Le Conseil a décidé d'aborder ce mandat selon la perspective étudiante. En fait, c'est cette dernière qui rend complémentaires les deux volets dudit mandat : le projet de portrait de l'offre de FAD permet en effet d'appréhender l'adéquation entre le nombre de choix et leur nature qui s'offrent aux personnes étudiantes ainsi que leurs besoins et leurs attentes qui ont trait à ce mode de formation. Les étudiantes et les étudiants qui entament leur parcours universitaire au baccalauréat préoccupent particulièrement le Conseil, puisque ce moment d'entrée dans un nouvel ordre d'enseignement comporte des défis d'adaptation qui peuvent influencer leur persévérance et leur réussite (CSE, 2021).

En adoptant la perspective étudiante, le Conseil est conscient qu'il laisse de côté de nombreux enjeux touchant la FAD à l'université. Effectivement, les autres membres de la communauté universitaire tels que le personnel enseignant ou encore les personnes étudiantes aux cycles supérieurs, connaissent des défis et des enjeux qui leur sont propres et qui pourraient faire l'objet de travaux dédiés. Il en est de même des enjeux concernant la question du financement lié aux activités de FAD, l'évaluation continue des cours et des programmes en FAD, l'impact de la FAD sur la concurrence entre les établissements universitaires d'ici et d'ailleurs, etc.

## **Mise en garde**

En amont de la rédaction de ce rapport, le Conseil a effectué des recherches et des consultations préparatoires qui lui ont permis d'anticiper certaines difficultés. Déjà mentionnée dans son avis de 2015, l'une de ces difficultés émane du fait que les données nécessaires pour établir un portrait de l'offre de FAD universitaire proviennent de sources distinctes qui fournissent, par ailleurs, des données parcellaires ou incomplètes. Cette situation, qui perdure depuis près de dix ans, limite les analyses, les comparaisons et les conclusions que l'on peut tirer des renseignements obtenus. Par conséquent, les mêmes précautions évoquées en 2015 sont toujours valides aujourd'hui :

Le portrait qui résulte de l'analyse des données quantitatives et qualitatives repérées est forcément partiel, en raison des limites des données recueillies et parce que la réalité qu'elles cherchent à décrire est multiforme et en pleine mouvance. Étant donné qu'une donnée aujourd'hui valide peut demain se révéler obsolète, il est apparu plus pertinent de se centrer sur les constats et tendances que de tenter de broser un portrait fin de la situation (CSE, 2015, p. 52).

Des limites méthodologiques détaillées sont ainsi présentées à chacune des sections et accompagnent également les graphiques et les tableaux présentés dans ce rapport.

# 1 L'offre de FAD dans les établissements universitaires québécois

En 2015, le Conseil déplorait la pauvreté des données sur l'offre de FAD universitaire. À l'époque, ce constat l'a amené à émettre une recommandation destinée au BCI en vue « de constituer, de mettre à jour et de publiciser un répertoire commun des cours et des programmes offerts à distance dans l'ensemble des universités québécoises » (CSE, 2015, p. 122).

Ce répertoire revêt une triple utilité selon le Conseil. D'abord, il serait bénéfique pour les étudiantes et les étudiants intéressés par la FAD, car il leur permettrait de connaître l'offre complète de cours et de programmes à distance au moment de s'inscrire, et en amont, au moment de choisir leur programme d'études. La connaissance de cette offre serait également utile aux universités pour développer la FAD, mais aussi pour saisir les occasions de collaborer avec d'autres établissements universitaires. Enfin, il va sans dire que ce répertoire serait utile pour le MES comme source d'information pour les programmes et les mesures qu'il entend mettre en place dans le cadre de sa mission.

Fait à noter, un tel répertoire a déjà vu le jour en 2007. Il s'agissait d'une initiative du Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD)<sup>2</sup>, un organisme aujourd'hui disparu, qui réunissait des établissements d'enseignement du secondaire, du collégial et des universités déjà engagés dans la FAD. Organisé simplement, le *Portail de la formation à distance au Québec* permettait d'effectuer des requêtes par ordre d'enseignement, par établissement et par mots clés pour repérer des cours ou des programmes à distance. Il n'était pas possible d'effectuer des recherches par modes de formation (asynchrone, synchrone, hybride, etc.). L'offre répertoriée était interordres et provenait des établissements membres du CLIFAD, dont six universités (y compris l'Université TELUQ). Les résultats des requêtes dirigeaient les utilisatrices et les utilisateurs vers la page Internet du cours ou du programme.

## Campus numérique Québec

Cette plateforme Web a pour but de favoriser l'accessibilité à l'enseignement supérieur par la FAD et de favoriser le développement et la transformation du numérique du réseau de l'enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, s. d.).

Trois projets sont soutenus par cette plateforme :

- Le Pavillon des ressources éducatives numériques
- Le Pôle d'expertise interordres en formation à distance
- Le Répertoire de cours et de programmes en formation à distance

Seul le répertoire n'est pas réalisé. Sa mise en ligne est prévue en décembre 2026.

2 Le CLIFAD a été fondée en 1994 par trois établissements dédiés à la FAD (la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec, le Cégep à distance et l'Université TELUQ) dans le « but de promouvoir la formation à distance, d'en favoriser le développement, l'accessibilité et la fréquentation » (Université TELUQ, 2024).

Aujourd'hui, la mise en place d'un tel répertoire regroupant l'offre québécoise dans les établissements d'enseignement supérieur (les collèges et les universités) est en cours du côté de Campus numérique Québec, une plateforme Web relevant du MES et conçue en collaboration avec des représentants du réseau de l'enseignement supérieur ([voir l'encadré p. 3](#)).

Ne pouvant s'appuyer pour l'instant sur ce type d'outil pour broser un portrait de l'offre de FAD universitaire, le Conseil a effectué ses propres démarches auprès d'acteurs du milieu de l'enseignement universitaire.

La [section 1.1](#) effectue un tour d'horizon de quelques données repérées sur l'offre de FAD avant l'avènement de la pandémie. Ces données serviront à rappeler le niveau approximatif de développement de ce mode de formation, avant le basculement généralisé vers la FAD au printemps 2020.

La [section 1.2](#) présente les données qu'il a été possible de recueillir durant les travaux : celles du MES et celles obtenues à la suite d'une demande au BCI. De plus, la démarche d'élaboration d'un questionnaire destiné à des universités québécoises y est aussi abordée. En dernier lieu, l'information disponible sur les sites Internet des universités portant sur l'offre de FAD est présentée dans la [section 1.3](#).

### **L'enjeu des définitions des modes de formation**

L'un des enjeux qui découlent de l'exercice de cartographie de l'offre de FAD au premier cycle universitaire est celui de l'absence d'un vocabulaire commun. Déjà, en 2015, le Conseil avait soulevé le fait que cet enjeu complexifie l'exercice de recension de données et, ultimement, tout exercice de comparaison de l'offre entre les différents établissements.

L'absence de vocabulaire commun se traduit par une multitude de définitions différentes désignant le même mode ou, à l'inverse, par une seule définition qui en désigne plusieurs. Ainsi, « [l]a difficulté d'établir la validité des définitions et des modalités de la FAD s'en trouve accrue de même que la possibilité de mener des études empiriques et comparatives » (Forget-Dubois, 2020, p. 1).

L'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (ACRFL) abonde dans le même sens : « Il est difficile de recueillir des données, de mener des recherches, d'établir des politiques efficaces ou de faire des comparaisons valables si les termes employés sont interprétés différemment d'un établissement ou d'un département à l'autre » (ACRFL, 2019, p. 39).

Par ailleurs, cet enjeu fondamental est reconnu par les membres du réseau universitaire québécois. En effet, en 2019, un questionnaire produit dans le cadre du chantier sur le projet d'eCampus aborde la question. Les participants représentant les établissements universitaires ont souligné « l'importance d'adopter des définitions communes de la FAD » et de statuer sur la possibilité de différencier les étudiantes et les étudiants selon le mode de formation dans le système Gestion des données sur l'effectif universitaire [GDEU] (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020, p. 34).

Ce lien entre les définitions et le système GDEU ([voir l'encadré suivant](#)) n'est pas anodin, puisque les activités de FAD engendrent des coûts différents de celles en présence, notamment du fait que l'infrastructure associée à ces activités est technologique plutôt qu'immobilière. Cette situation nécessite que les définitions adoptées soient associées à un financement adéquat. C'est pourquoi certaines personnes participantes souhaitent que les coûts associés à la FAD fassent l'objet de travaux. En fait, c'est même avec un « consensus fort » – un taux d'adhésion de 90 % – que les participantes et les participants s'entendent sur le maintien du système GDEU pour les déclarations aux fins de financement pour la FAD. Les répondantes et les répondants considèrent que ce système « devrait permettre plus de flexibilité quant aux différents types de FAD, au-delà de la seule distinction entre les modes synchrone et asynchrone (ex. : hybride), mais qu'il faudrait cependant que les descriptions limitent les différences d'interprétation entre les établissements » (MEES, 2020, p. 37).

À cet effet, le Campus numérique Québec a adopté en 2022 une typologie des modes de formation à l'intention des étudiantes et des étudiants dont l'objectif est de « permettre de faire des choix simples et éclairés, tout en considérant que d'autres déclinaisons seront nécessaires à l'intention des établissements d'enseignement » (Campus numérique Québec, s. d.). Il importe de préciser que ce ne sont pas toutes les universités qui adhèrent à ces définitions.

À noter que le Conseil a utilisé cette typologie pour fournir des définitions des modes de FAD dans ses questionnaires préparés pour la consultation des universités ([annexe 2](#)) et celles des étudiantes et des étudiants de premier cycle ([annexe 3](#)).

## 1.1 L'offre de FAD avant la pandémie

Il est aujourd'hui convenu que l'année 2020 représente un repère temporel séparant un avant et un après en ce qui concerne la FAD dans les universités. Pour estimer l'importance de l'évolution de la FAD au sein de l'offre de programmes, il est opportun de bien connaître la situation dans laquelle elle se trouvait avant le bouleversement entraîné par la pandémie, car elle était déjà bien en place dans les établissements universitaires québécois.

À cet égard, quelques sources mettent en avant une croissance continue de la FAD depuis le début des années 2000. Il s'agit de l'avis du Conseil de 2015 intitulé *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser* (2015) et d'un sous-rapport de l'ACRFL.

Grâce à des données fournies par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS) en 2014, le Conseil était en mesure de confirmer un essor de la FAD en milieu universitaire ([graphique 1](#)).

Les données présentées au graphique 1 sont tirées du système de gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU). À l'époque, cette base de données comprenait un indicateur particulier pour les inscriptions à des activités de FAD asynchrones seulement<sup>3</sup>. Les données portaient sur le nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits à une ou à plusieurs activités de FAD au sein d'un programme d'études pour **tous les cycles universitaires et tous les types de programmes**. Ainsi, en un coup d'œil, il est possible de constater une croissance continue de la proportion d'inscriptions des étudiantes et des étudiants<sup>4</sup> à au moins un cours à distance asynchrone dans les universités québécoises à partir de l'année 2005.

### Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU)

Chaque trimestre, les établissements universitaires transmettent au MES leur déclaration d'inscriptions aux fins de financement dans le système GDEU. Différentes données y sont compilées pour toutes les activités auxquelles les personnes étudiantes se sont inscrites : renseignements sur les dossiers des étudiantes et des étudiants, sur les programmes, sur les activités ainsi que sur les diplômes décernés (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2023).

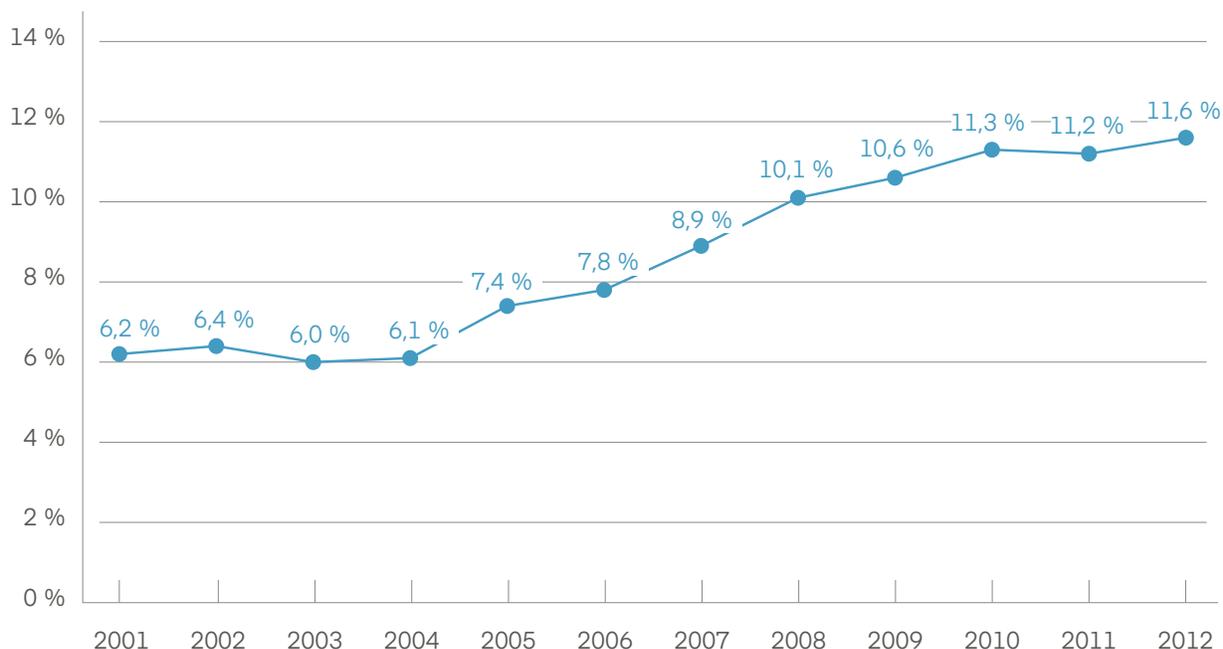
Comme son nom le laisse deviner, les données transmises par les universités au moyen de cette plateforme permettent de calculer l'effectif étudiant en équivalence temps plein (EEETP), un calcul sur lequel repose une partie des subventions normées du MES.

3 Cet indicateur a été modifié en 2021. Les limites propres à cet indicateur seront abordées à la section 1.2.1 portant sur les données actuelles.

4 Précision à propos de la notion d'inscription : « Aux fins d'analyse des données du [ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche] est entendu par "inscriptions" le nombre d'étudiants inscrits à une ou [à] plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant donné qu'un même étudiant peut cumuler plus d'une inscription. C'est notamment le cas d'un individu qui, au même trimestre, est inscrit à des activités offertes dans le cadre de son programme régulier et à d'autres comme étudiant libre. Ainsi, le nombre d'inscriptions n'est pas équivalent au nombre d'étudiants, bien qu'il puisse s'en rapprocher. » (CSE, 2015, p. 137).

## Graphique 1

Proportion du nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits à au moins un cours à distance asynchrone, pour tous les cycles et dans toutes les universités québécoises, trimestres d'automne de 2001 à 2012



Note : Définition de cours à distance asynchrone utilisée par le MESRS en 2014 : « cours à distance entièrement basé sur des activités diffusées sur des documents divers, ce qui exclut les activités de formation synchrones données au moyen, par exemple, de la visioconférence » (CSE, 2015, p. 54).

Source : MESRS, GDEU, juin 2014, compilation du CSE (Graphique repris de CSE, 2015, p. 54).

Toujours à partir de données GDEU de 2014, il est possible de constater qu'entre 2001 et 2012, la proportion des inscriptions a presque doublé, passant de 6,2 % à 11,6 %. Quant au nombre total d'inscriptions à au moins un cours à distance asynchrone, il passe de 15 637 inscriptions en 2001 à 37 154 inscriptions en 2012 ([tableau 1](#)).

## Tableau 1

### Évolution du nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits à au moins un cours à distance asynchrone, pour tous les cycles et dans toutes les universités québécoises, trimestres d'automne 2001, 2005 et 2012

Année du trimestre d'automne	Inscriptions au total	Inscriptions à au moins un cours à distance asynchrone	Proportion des inscriptions à au moins un cours à distance asynchrone (%)
2001	251 212	15 637	6,2 %
2005	280 747	20 690	7,4 %
2012	320 079	37 154	11,6 %

Note : Dans l'avis de 2015, les inscriptions font référence au nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits à une ou plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant entendu qu'une même personne peut cumuler plus d'une inscription.

Source : MESRS, GDEU, juin 2014, compilation du CSE, adapté en 2024 à partir du tableau 3 et du graphique 1 de l'avis sur la FAD (CSE, 2015, p. 53-54).

L'avis du Conseil de 2015 détaille aussi la répartition des inscriptions par établissement, mais uniquement pour le trimestre d'automne de l'année 2012 ([graphique 2](#)). La mise en garde suivante doit toutefois être prise en compte : « Les universités québécoises ne recourent pas à la formation à distance avec la même intensité. Sans effectuer une comparaison fine, ce que les données ne permettent pas, il est possible de dégager d'importantes variations de l'une à l'autre » (CSE, 2015, p. 55). Plus encore, la FAD offerte selon des modes autres qu'asynchrone n'étant pas comptabilisée par le système GDEU à ce moment, il est possible que les universités, dont la part est à zéro dans le graphique 2<sup>5</sup>, offraient en réalité de la FAD au trimestre d'automne 2012.

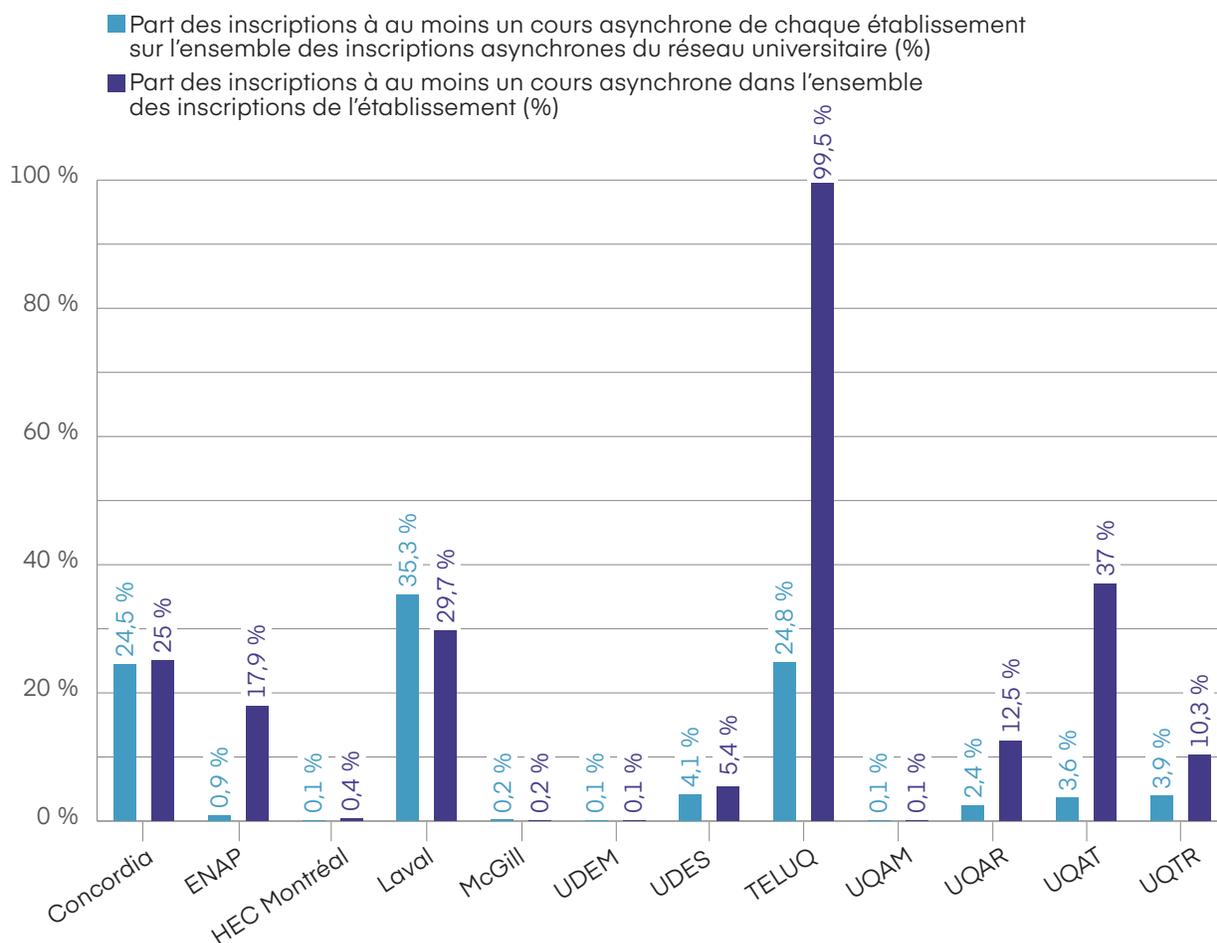
Sans surprise, l'Université TELUQ arrive en première position avec une part de 99,5 % d'inscriptions à au moins un cours asynchrone dans l'ensemble de ses inscriptions. On observe aussi une diversité régionale parmi les quatre universités suivantes pour ce qui est de l'importance du nombre d'inscriptions à au moins un cours asynchrone : l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'Université Laval, l'Université Concordia et l'École nationale d'administration publique (ENAP). À première vue, ces résultats semblent plausibles : l'offre de l'UQAT est cohérente avec la taille du territoire qu'elle couvre, l'Université Laval tout comme l'Université Concordia ont toutes deux à l'époque fait de la FAD un objectif institutionnel (CSE, 2015) et, enfin, l'offre de formation de l'ENAP étant dédiée à l'administration publique, sa population étudiante est composée de travailleuses et de travailleurs de la fonction publique.

5 Les établissements qui ne comptaient pas d'inscriptions à au moins un cours asynchrone ont été retranchés du graphique. Il s'agit de : l'Université Bishop's, l'École de technologie supérieure (ETS), l'Institut national de recherche scientifique, Polytechnique Montréal, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

De plus, le graphique 2 montre qu'à l'automne 2012, l'offre totale de FAD du Québec était concentrée dans seulement quelques établissements<sup>6</sup> : « Les inscriptions à des cours asynchrones repérées grâce aux données du système GDEU concernent principalement trois universités : l'Université Laval (35 %), l'Université TELUQ (25 %) et l'Université Concordia (25 %) » (CSE, 2015, p. 56).

## Graphique 2

### Part des étudiantes et des étudiants inscrits à au moins un cours asynchrone par établissement, pour tous les cycles, automne 2012



Note 1 : Dans l'avis de 2015, les inscriptions font référence au nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits à une ou à plusieurs activités de formation au sein d'un programme d'études, étant entendu qu'une même personne peut cumuler plus d'une inscription.

Note 2 : Il s'agit de l'établissement dans lequel l'étudiante ou l'étudiant est inscrit à une activité de formation. Si, par exemple, une étudiante ou un étudiant de l'Université Laval s'inscrit à un cours à l'Université TELUQ, elle ou il figure dans les données de la TELUQ, alors que, si elle ou il suit à la fois des activités de formation à l'Université Laval et la TELUQ, elle ou il figure dans les données des deux établissements.

Source : MESRS, GDEU, juin 2014, compilation du CSE (2015, p. 56), adapté en 2024.

6 Pour les détails méthodologiques voir l'avis du Conseil sur la FAD de 2015 à la page 56.

Depuis 2017, l'ACRFL mène des sondages nationaux sur l'apprentissage en ligne et l'apprentissage numérique auprès des établissements d'enseignement supérieur au Canada. En 2019, elle a publié un sous-rapport qui présentait les réponses propres aux établissements québécois<sup>7</sup> au sondage mené lors de l'été 2018. Tous les établissements universitaires du Québec (100 %) ont répondu au questionnaire.

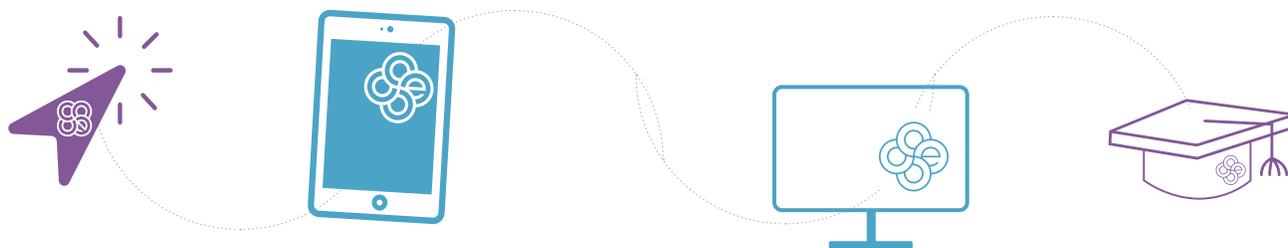
### Précisions

Il importe de préciser que l'ACRFL fait une distinction entre les **cours à distance** et les **cours en ligne** en utilisant deux définitions distinctes. Il faut retenir qu'en ce qui concerne les cours en ligne « [t]out l'enseignement est mené à distance » (ACRFL, 2019, p. 39) selon la définition fournie. Autrement dit, « la formation à distance englobe toutes les formes de prestation de l'enseignement aux étudiants hors campus, et non seulement l'apprentissage en ligne » (ACRFL, 2017, p. 6). Ainsi, on peut supposer que les données présentant les cours en ligne n'incluent pas l'entièreté de l'offre de FAD existante.

Quelques faits saillants sont à retenir du sous-rapport de l'ACRFL :

- 20 % des étudiantes et des étudiants universitaires québécois étaient inscrits à au moins 1 cours **en ligne** en 2016-2017. Ce pourcentage est au-dessus de la moyenne canadienne qui s'élève à 17 %;
- 10 % des inscriptions aux cours étaient pour des cours **en ligne**. Ce pourcentage est encore une fois plus élevé que la moyenne canadienne qui se situe à 8 %;
- 88 % des universités québécoises offraient des cours **en ligne** comparativement à 93 % de l'ensemble des universités canadiennes;
- 78 % des universités québécoises offraient des **cours à distance** crédités.

Ces données complétées par d'autres portant sur diverses facettes de la FAD permettent à l'ACRFL de conclure « que la formation en ligne dans les universités québécoises est bien présente, mature et en croissance » (ACRFL, 2017, p. 5).



7 Ce sous-rapport inclut également les informations pour les établissements francophones hors Québec.

## 1.2 L'offre de FAD au premier cycle universitaire aujourd'hui (2023-2024)

Pour établir le portrait actuel de l'offre de FAD dans les universités québécoises, le Conseil a entrepris quelques démarches visant à obtenir les données les plus récentes possibles.

Dès les recherches préliminaires, le Conseil a constaté qu'il existait très peu de données complètes et comparables sur l'offre de FAD dans le milieu universitaire québécois.

Par conséquent, le Conseil a choisi de réaliser une ébauche du portrait actuel de la FAD au premier cycle en trois étapes, dont chacune est présentée dans cette section : l'analyse des données récoltées auprès du MES et du BCI, la soumission d'un questionnaire auprès de douze universités et l'examen des informations disponibles sur leur site Internet.

Bien que le mandat vise les programmes de grade premier cycle, l'intention du Conseil dans le choix de son approche de travail a été de circonscrire ses travaux en ciblant cinq baccalauréats offerts dans douze universités québécoises (voir l'encadré ci-contre). Toutefois, il est à noter qu'il n'a pas été possible pour le Conseil d'obtenir de données précises pour ces programmes de baccalauréat.

### Échantillon

Dans le cadre des présents travaux, le Conseil a décidé de cibler plus précisément douze universités qui ont en commun d'offrir des formations dans une diversité de domaines disciplinaires. L'Université TELUQ a été écartée de l'exercice puisque sa mission est d'offrir de la formation à distance. Son offre en FAD est donc de facto connue.

#### Liste des universités sélectionnées :

- Université Bishop's
- Université Concordia
- Université de Montréal (UdeM)
- Université de Sherbrooke (UdeS)
- Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)
- Université du Québec à Montréal (UQAM)
- Université du Québec à Rimouski (UQAR)
- Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
- Université du Québec en Outaouais (UQO)
- Université Laval
- Université McGill

#### Critères de sélection des programmes choisis :

- Les programmes proviennent d'une diversité de domaines disciplinaires;
- Les programmes sélectionnés sont similaires d'un établissement à l'autre et mènent à l'obtention d'un même baccalauréat;
- Les programmes d'études sélectionnés sont généralement associés à un grand volume d'inscriptions.

#### Les programmes d'études retenus sont les suivants :

- Baccalauréat en droit (droit)
- Baccalauréat en sciences infirmières (sciences de la santé)
- Baccalauréat en administration (sciences de l'administration)
- Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (sciences de l'éducation)
- Baccalauréat en travail social (sciences humaines et sociales)

Les données présentées dans cette section concernent donc tous les types de programmes de premier cycle pour permettre de dégager des tendances de l'offre de FAD dans un contexte plus large.

### 1.2.1 Les données du système GDEU

À l'instar de son avis de 2015 sur la FAD, le Conseil s'est tourné vers le MES pour obtenir des données du système GDEU. Encore aujourd'hui, un seul indicateur permet aux universités de déclarer les activités qui ont été réalisées dans le cadre d'une FAD.

La définition de cet indicateur, instauré en 2004, fut modifiée en septembre 2021. Ainsi, la version en vigueur dans l'avis antérieur du Conseil sur la FAD était libellée « indicateur de formation **autonome** à distance<sup>8</sup> » (2015, p. 137). Cette version de l'indicateur désignait « une activité de formation axée sur une forme d'apprentissage autonome, de type "téléuniversité", effectuée à la maison ou en milieu de travail » (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019, p. 165). Son utilisation servait au « calcul des besoins d'espace et des enveloppes annuelles de MAO (mobilier, appareillage et outillage) » (MEES, 2019, p. 165).

Dans la mise à jour de 2021, le mot « autonome fut retiré du libellé : « indicateur de formation à distance » et sa description fut modernisée :

L'indicateur de formation à distance désigne une activité d'apprentissage théorique que l'étudiant ne réalise pas dans une salle de formation et pour laquelle le formateur n'est pas en présence physique des apprenants.

L'activité peut nécessiter la contribution d'un professeur ou d'un chargé de cours qui se rend disponible par téléphone ou par voies électroniques (courriel, messagerie instantanée, visioconférence...) (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2023, p. 26).

En ce qui concerne son utilisation, *TIC* fut ajoutée à l'acronyme MAO pour inclure les technologies de l'information et des communications au calcul des besoins d'espaces et des enveloppes annuelles.

Dans l'avis du Conseil sur la FAD en 2015, les données du système GDEU qui ont été analysées concernaient le nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits à au moins une activité de FAD. Dans les sous-sections suivantes, les données du système GDEU analysées concernent plutôt le nombre d'inscriptions à des activités de FAD. Une activité de FAD peut être un cours, un séminaire, un laboratoire, un stage, etc.

#### Limites méthodologiques

Les déclarations faites avec cet indicateur doivent suivre des règles particulières. Par exemple : une activité combinant un autre mode de formation que la FAD est comptabilisée seulement lorsque cette dernière est le mode **prépondérant**. Tandis que si une activité est offerte à la fois en présentiel et à distance, elle ne sera pas comptabilisée sous l'indicateur de FAD, même si la personne étudiante choisit un mode à distance. À ces règles s'ajoute possiblement une part d'interprétation de l'indicateur par chacun des établissements universitaires. En effet, le Conseil n'a repéré aucune directive, aucune définition ni aucune mention spécifiant le mode de formation à distance à déclarer avec cet indicateur.

8 Le Conseil souligne.

Les résultats présentés dans les prochaines pages portent à croire que ce ne sont pas toutes les activités universitaires en FAD qui sont déclarées dans le système GDEU, une situation qui permet de supposer que les données compilées sont inférieures à la réalité en termes de nombre d'inscriptions pour les activités de FAD ou encore qu'il existe certaines discordances entre les données compilées avec cet indicateur et les données présentées dans les pages suivantes.

Ainsi, en raison des limites de l'indicateur de FAD du système GDEU, il importe de considérer le portrait statistique présenté dans les sections qui suivent comme fragmentaire. Toutefois, il permet d'illustrer des **tendances** des dernières années en ce qui concerne les inscriptions dans les activités de FAD au sein des universités québécoises.

### **Mise en garde sur le changement de l'indicateur en 2021**

À la lecture des sous-sections suivantes, il faut prendre en compte la modification de la définition de l'indicateur FAD de GDEU survenue en 2021. Comme il a été expliqué plus haut, auparavant « [s]eules les activités de formation autonome à distance, de type asynchrone, qui ne requièrent pas d'espace de formation particulier » (Bonin, 2018, p. 4) sont mentionnées à l'aide de cet indicateur. En 2021, la notion de formation autonome disparaît de la définition. Ce qui signifie que les données précédant l'année universitaire 2021-2022 sont comptabilisées selon l'ancienne définition de l'indicateur et incluent un seul mode de formation (asynchrone). Ainsi, la comparaison des données jusqu'en 2020-2021 avec celles à partir de 2021-2022 doit être faite avec prudence étant donné cette modification dans la définition de l'indicateur FAD. Celle-ci pourrait expliquer, en partie, les variations observées entre les données avant 2021-2022 et celles à partir de 2021-2022.

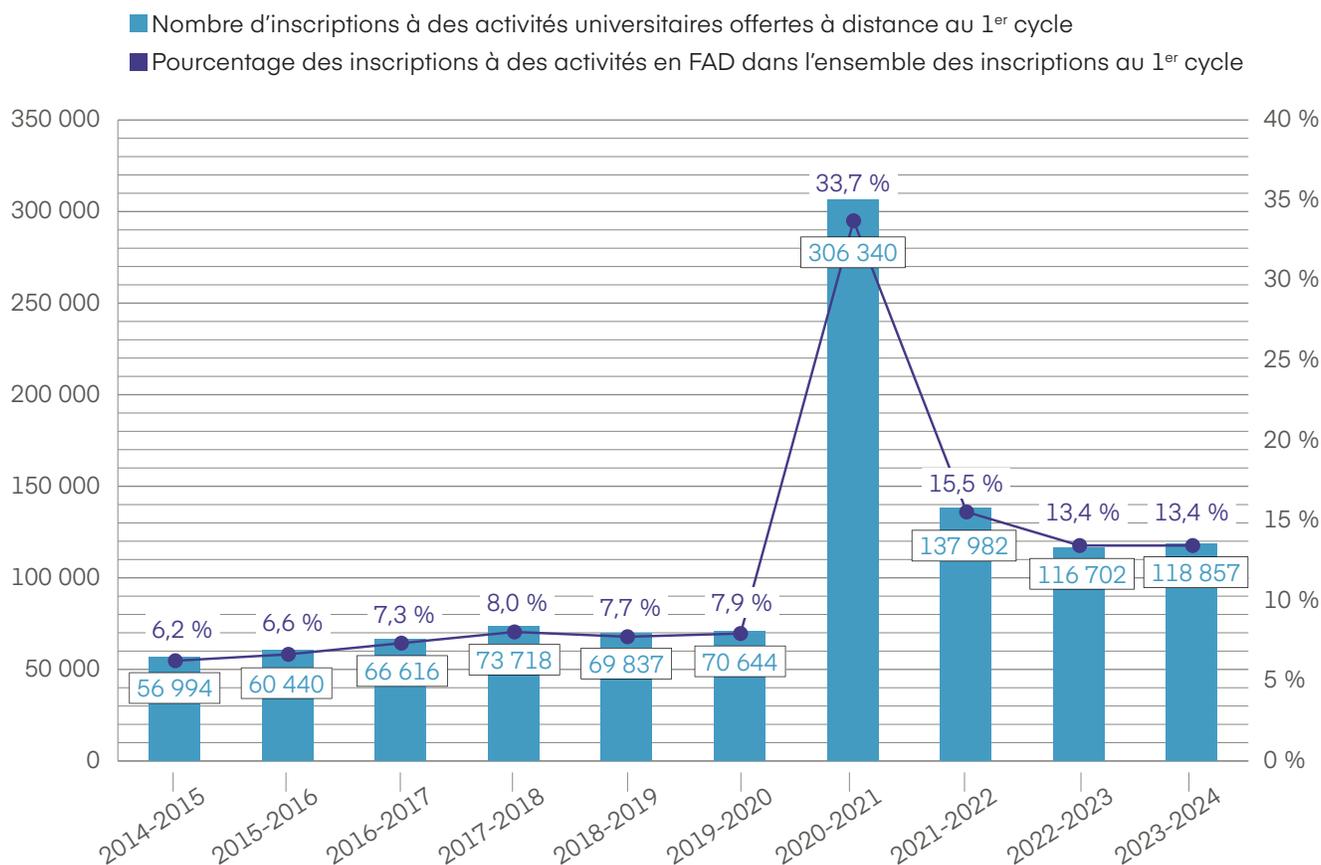
### 1.2.1.1 Les tendances de la dernière décennie jusqu'à aujourd'hui

Cette section présente les **tendances observées** à partir des données GDEU pour les inscriptions à des activités de FAD de premier cycle à distance au trimestre d'automne, pour la période couvrant les dix dernières années. Le **graphique 3** présente l'évolution du nombre et du pourcentage d'inscriptions pour l'ensemble des établissements universitaires québécois.

Il est possible d'observer une augmentation du nombre d'inscriptions à des activités universitaires offertes à distance au premier cycle. Durant cette période, la part des inscriptions à des activités de FAD dans l'ensemble des inscriptions a plus que doublé. Elle est passée d'environ 6 % en 2014-2015 à environ 13 % en 2023-2024. Sans surprise, un pic a été atteint durant la pandémie de COVID-19 en 2020-2021. Avant la pandémie, la tendance était à la hausse, mais la progression n'était pas aussi forte. Après le pic observé, le pourcentage a diminué de plus de la moitié, passant d'environ 34 % en 2020-2021 à 13 % en 2022-2023. Depuis 2022-2023, il se stabilise autour de 13 %, soit un niveau supérieur à celui observé avant le début de la pandémie, qui était de 7,9 %.

### Graphique 3

Évolution du nombre et du pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD au premier cycle, dans toutes les universités québécoises, trimestres d'automne de 2014-2015 à 2023-2024



Note 1 : Concernant la notion d'inscription, une personne peut s'inscrire à plus d'une activité de FAD. Par conséquent, le nombre d'inscriptions à des activités de FAD ne correspond pas au nombre de personnes inscrites à des activités de FAD.

Note 2 : Les données du trimestre d'automne 2023-2024 sont provisoires.

Note 3 : L'indicateur a été modifié en 2021 (voir l'encadré sur le changement indicateur à la page 13).

Source : MES, Direction générale de la planification et de la performance (DGPP), Direction des statistiques et information de gestion (DSIG), portail informationnel GDEU, données en date du 21 avril 2024. Traitement des données effectué par le CSE.

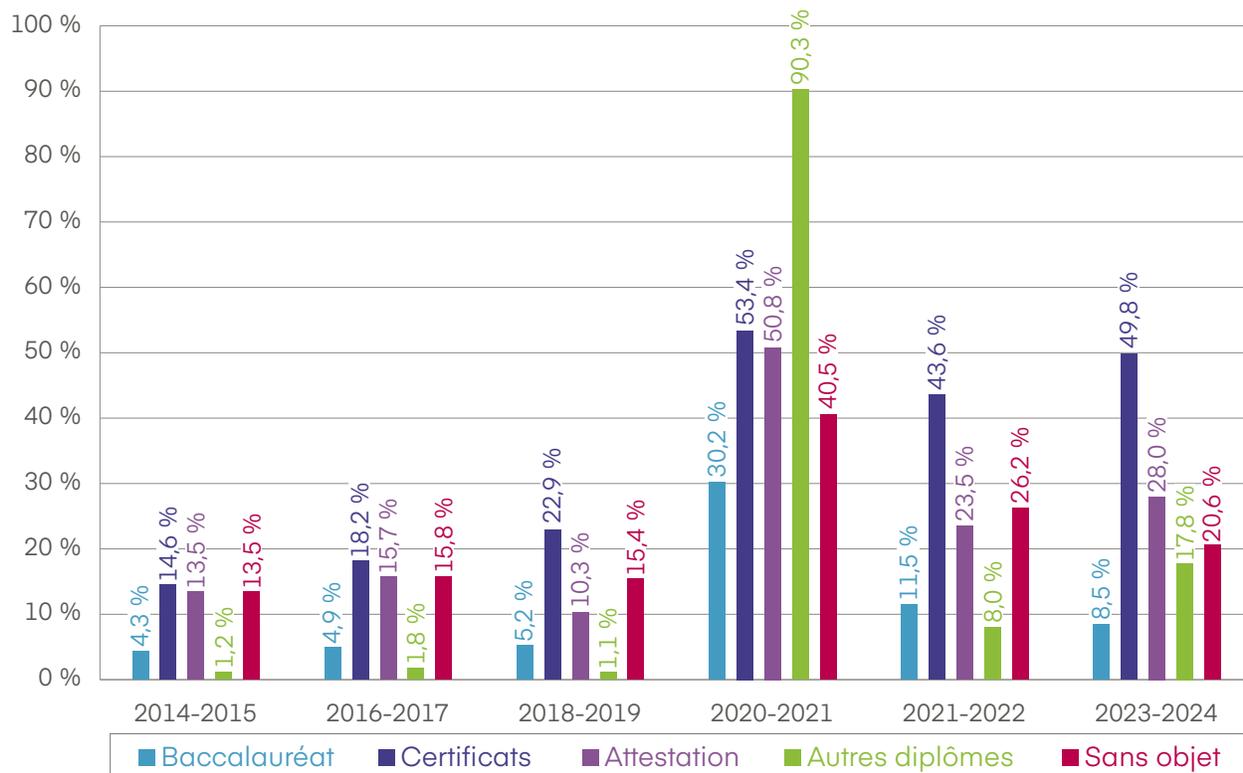
### 1.2.1.2 Les tendances au premier cycle selon le type de diplôme visé

Le **graphique 4** présente des données sur les inscriptions à des activités de FAD selon le type de diplôme visé au premier cycle. Au trimestre d'automne de l'année universitaire 2023-2024, tous les types de diplômes (baccalauréats, certificats, attestations, etc.) ont enregistré des inscriptions à des activités de FAD. Le pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD était le plus élevé pour les diplômes autres que le baccalauréat. Par exemple, pour les certificats, le pourcentage est de 49,8 % en 2023-2024 comparativement à 8,5 % pour le baccalauréat. Ces dix dernières années, le nombre et le pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD pour tous les types de diplômes a augmenté de manière importante avec, ici aussi, des pics observés pendant la pandémie. La plus forte croissance a été observée dans les programmes menant à un diplôme autre que le baccalauréat : certificats (de 14,6 % en 2014-2015 à 49,8 % en 2023-2024); attestation (de 13,5 % en 2014-2015 à 28 % en 2023-2024) et autres diplômes<sup>9</sup> (de 1,2 % en 2014-2015 à 17,8 % en 2023-2024). Au baccalauréat, le pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD est passé de 4,3 % en 2014-2015 à 8,5 % en 2023-2024.

9 Les « autres diplômes » correspondent à des diplômes qui sanctionnent des spécialisations, comme une mineure ou une majeure.

## Graphique 4

Pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD par type de diplôme visé au premier cycle universitaire, dans toutes les universités québécoises, trimestres d'automne de 2014-2015 à 2023-2024



Note 1 : Concernant la notion d'inscription, une personne peut s'inscrire à plus d'une activité de FAD. Par conséquent, le nombre d'inscriptions à des activités de FAD ne correspond pas au nombre de personnes inscrites à des activités de FAD.

Note 2 : Les données du trimestre d'automne 2023-2024 sont provisoires.

Note 3 : L'indicateur a été modifié en 2021 ([voir l'encadré sur le changement d'indicateur à la page 13](#)).

Note 4 : La mention *Sans objet* signifie que l'inscription à l'activité de formation n'est pas associée à la recherche d'une sanction au sein de l'établissement. C'est notamment le cas des étudiantes et étudiants libres et des auditrices et auditeurs.

Source : MES, DGPP, DSIG, portail informationnel GDEU, données en date du 21 avril 2024. Traitement des données effectué par le CSE.

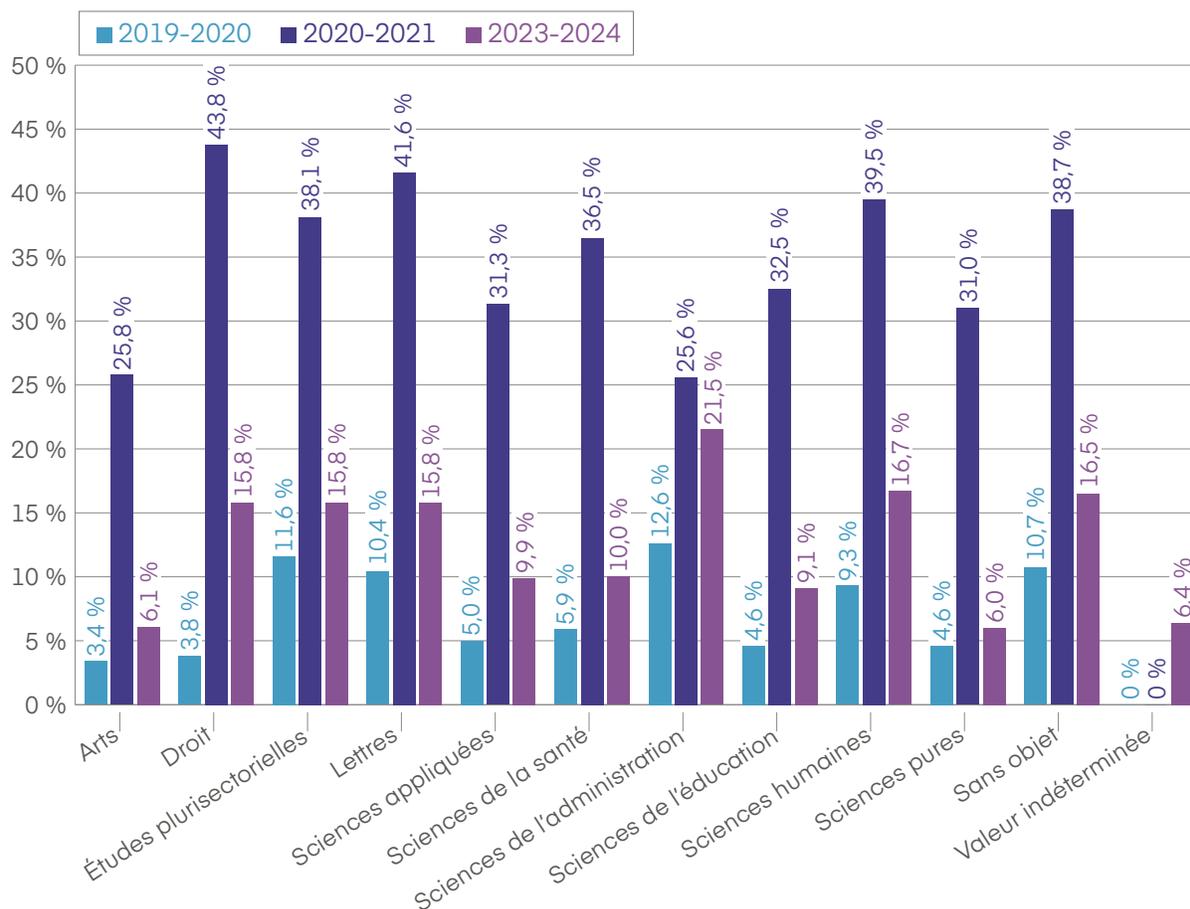
### 1.2.1.3 Les tendances au premier cycle selon le domaine d'études

Le **graphique 5** présente le pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD selon le domaine d'études au premier cycle. En 2023-2024, tous les domaines d'études comptaient des inscriptions à des activités de FAD. Pour le trimestre d'automne de cette année universitaire, le pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD était le plus élevé dans les domaines suivants : Sciences de l'administration (21,5 %); Sciences humaines (16,7 %); Droit, Études plurisectorielles et Lettres (environ 16 %). Dans le domaine des Sciences de la santé, le pourcentage est d'environ 10 %.

Concernant la tendance observée ces dernières années, on note une augmentation du pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD au premier cycle dans tous les domaines d'études avec des pics observés pendant la pandémie. Entre 2019-2020 et 2023-2024, la plus forte croissance a été observée dans le domaine du Droit, où les inscriptions sont passées de 4 % en 2019-2020 à environ 16 % en 2023-2024; est venu ensuite le domaine des Sciences de l'administration (d'environ 13 % en 2019-2020 à 21,5 % en 2023-2024), suivi des Sciences humaines (de 9,3 % en 2019-2020 à 16,7 % en 2023-2024).

## Graphique 5

Pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD au premier cycle par domaine d'études, dans toutes les universités québécoises, trimestres d'automne de 2019-2020, 2020-2021 et 2023-2024



Note 1 : Concernant la notion d'inscription, une personne peut s'inscrire à plus d'une activité de FAD. Par conséquent, le nombre d'inscriptions à des activités de FAD ne correspond pas au nombre de personnes inscrites à des activités de FAD.

Note 2 : Les données du trimestre d'automne 2023-2024 sont provisoires.

Note 3 : L'indicateur a été modifié en 2021 ([voir l'encadré sur le changement d'indicateur à la page 13](#)).

Note 4 : Le domaine d'études *Sans objet* réfère à une situation où l'étudiante ou l'étudiant est inscrit dans un programme pour lequel un ensemble d'activités suivies se voit exclu du calcul de l'EEETP, par exemple (mais non exclusivement) les activités visées par l'accueil et l'intégration, l'année préparatoire, les propédeutiques, les études libres, etc.

Source : MES, DGPP, DSIG, portail informationnel GDEU, données en date du 21 avril 2024. Traitement des données effectué par le CSE.

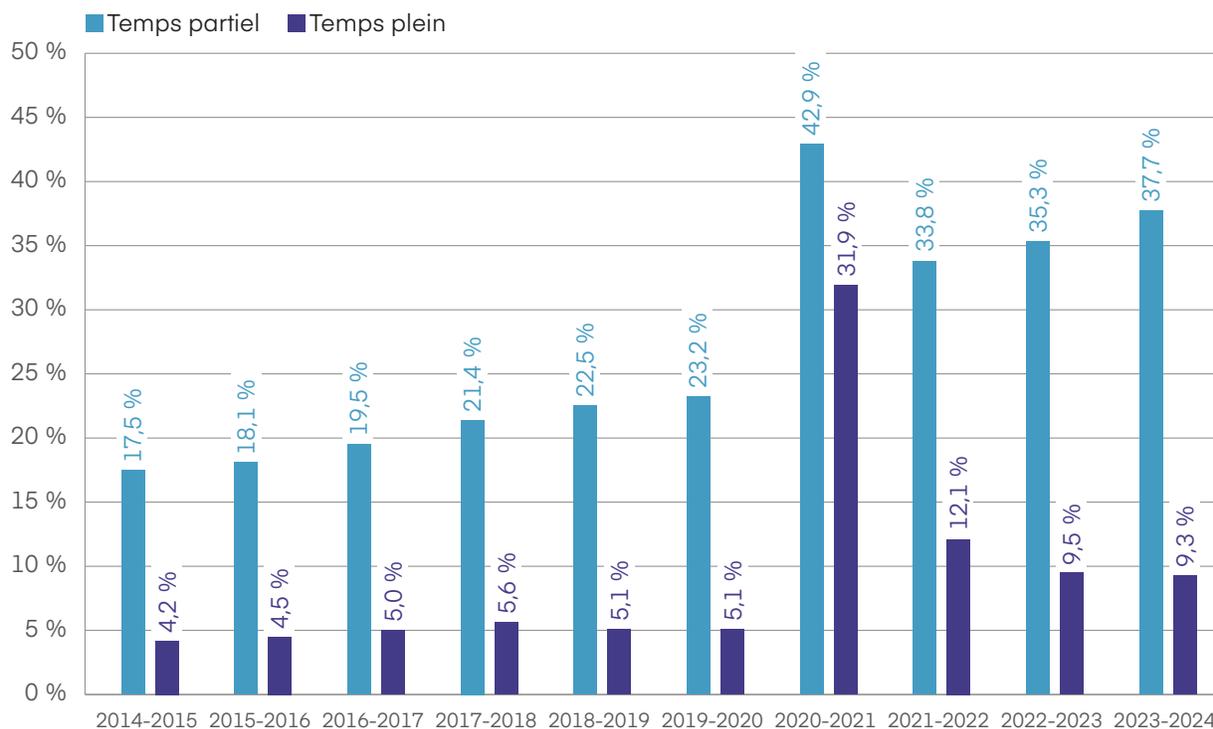
#### **1.2.1.4 Les tendances au premier cycle selon le type de régime d'études**

Le **graphique 6** présente le pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD selon le régime d'études au premier cycle pour l'ensemble des universités québécoises. La proportion des inscriptions à des activités de FAD selon le type de fréquentation a évolué ces dernières années. En 2014-2015, la part des études à temps partiel est de 17,5 %. Cette dernière a plus que doublé en 2023-2024, s'élevant désormais à 37,7 %. Ici aussi, un pic a été atteint pendant la pandémie pour ce régime d'études (42,9 % en 2020-2021).

Du côté du régime d'études à temps plein, on observe également une tendance à la hausse. Les inscriptions à des activités de FAD représentaient 4,2 % de l'ensemble des inscriptions en 2014-2015. Ce pourcentage était de 9,3 % en 2023-2024, soit plus du double de celui observé il y a dix ans.

## Graphique 6

Pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD au premier cycle par régime d'études, dans toutes les universités québécoises, trimestres d'automne de 2014-2015 à 2023-2024



Note 1 : Concernant la notion d'inscription, une personne peut s'inscrire à plus d'une activité de FAD. Par conséquent, le nombre d'inscriptions à des activités de FAD ne correspond pas au nombre de personnes inscrites à des activités de FAD.

Note 2 : Les données du trimestre d'automne 2023-2024 sont provisoires.

Note 3 : L'indicateur a été modifié en 2021 (voir l'encadré sur le changement d'indicateur à la page 13).

Source : MES, DGPP, DSIG, portail informationnel GDEU, données en date du 21 avril 2024. Traitement des données effectué par le CSE.

### 1.2.1.5 Les tendances au premier cycle pour les établissements universitaires ciblés

Concernant les douze universités ciblées dans le cadre de ces travaux (voir l'encadré à la page 11), le graphique 7 présente des données disponibles dans le système GDEU sur le pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD au premier cycle.

En 2023-2024, c'est l'UQAT qui présente le pourcentage d'inscriptions le plus élevé (54 %), qu'ont suivi l'Université Laval (34,7 %) et l'Université Concordia (15,7 %).

Il est à noter que deux établissements n'enregistraient aucune inscription à des activités de FAD, soit l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Un coup d'œil au répertoire de cours sur le site Internet de chacune de ces universités permet toutefois de constater qu'elles offrent toutes deux des cours à distance au premier cycle<sup>10</sup>.

Ces résultats s'expliqueraient par la nature même de l'indicateur FAD du système GDEU, qui ne permet pas de faire état de tous les modes de FAD. En effet, comme il a déjà été mentionné, lorsqu'une activité est offerte en mode présentiel et à distance, elle ne doit pas être déclarée comme FAD, même si c'est le choix de l'étudiante ou de l'étudiant. L'inscription d'une activité en FAD doit être comptabilisée seulement lorsque c'est « le mode de prestation prépondérant » (MEQ, 2023, p. 27). De plus, l'interprétation qui est faite de l'indicateur et de la définition de la FAD dans le système GDEU a une incidence sur la compilation des inscriptions. Tout porte à croire que certaines activités, autres que le mode asynchrone, ne seraient pas comptabilisées (synchrone, hybride, comodal, etc.) par certains établissements. Le Conseil ne peut confirmer dans quelle mesure cette interprétation est utilisée par les établissements d'enseignement pour rapporter les inscriptions aux activités de FAD. Ces constats sont valables pour l'ensemble des données provenant du système GDEU présentées dans ce rapport.

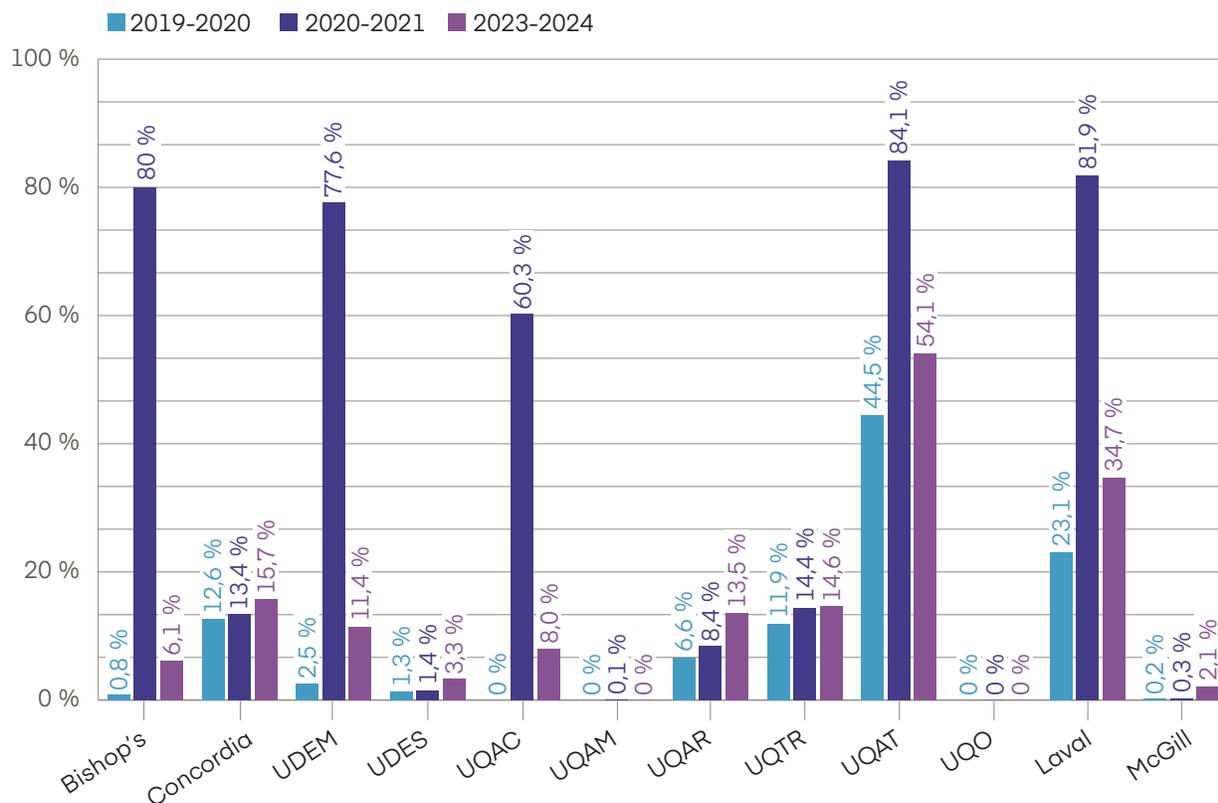
On observe également une augmentation du pourcentage d'inscriptions à des activités de FAD dans la quasi-totalité des établissements entre 2019-2020 et 2023-2024. Plusieurs établissements présentent des pics en 2020-2021, période de la pandémie.

En excluant la période de pandémie pour son anomalie statistique, la plus forte hausse observée est celle de l'Université Laval, avec une augmentation de 11,6 points de pourcentage entre 2019-2020 et 2023-2024. Elle est suivie par l'UQAT avec presque 10 points de pourcentage de hausse pour la même période et environ 9 points de pourcentage pour l'Université de Montréal. Pour la même période, dans les universités anglophones, la tendance est similaire à celle observée dans les universités francophones, mais l'ampleur et la progression est moins importante : à l'Université McGill, on est passé de 0,2 % à 2,1 %; à l'Université Concordia, de 12,6 % à 15,7 %, et à l'Université Bishop's, de 0,8 % à 6,1 %.

10 L'UQO utilise le libellé *non-présentiel* au lieu de *à distance*; il s'agit d'une différence à prendre en compte dans toute requête effectuée dans leur répertoire en ligne.

## Graphique 7

Pourcentage des inscriptions à des activités de FAD au premier cycle pour les douze établissements ciblés, trimestres d'automne de 2019-2020, 2020-2021 et 2023-2024



Notes 1 : Concernant la notion d'inscription, une personne peut s'inscrire à plus d'une activité de FAD. Par conséquent, le nombre d'inscriptions à des activités de FAD ne correspond pas au nombre de personnes inscrites à des activités de FAD.

Note 2 : Les données du trimestre d'automne 2023-2024 sont provisoires.

Note 3 : L'indicateur a été modifié en 2021 ([voir l'encadré sur le changement indicateur à la page 13](#))

Source : MES, DGPP, DSIG, portail informationnel GDEU, données en date du 21 avril 2024. Traitement des données effectué par le CSE.

## 1.2.2 Les données du BCI

Pour réaliser son mandat, soit celui d'établir un portrait contemporain de l'offre de FAD dans les universités québécoises, le Conseil a sollicité le BCI pour obtenir toutes données récentes sur la FAD, provenant de ses propres banques de données ou de celles de ses membres.

Le Conseil a ainsi obtenu la liste des programmes de premier cycle entièrement offerts à distance dans les établissements universitaires québécois. Datée du 25 juin 2024, cette liste présente les programmes offerts pour l'année universitaire 2024-2025.

### Limites méthodologiques

Le Conseil n'a pu obtenir du BCI, ni du système GDEU le nombre total de programmes au premier cycle par université. Il est donc impossible de déterminer la proportion exacte des programmes entièrement à distance par rapport à l'ensemble des programmes de chaque établissement.

Le **tableau 2** présente le nombre de programmes offerts entièrement à distance au premier cycle (pour tous les types de diplômes) ainsi que le nombre de baccalauréats entièrement offerts à distance pour les douze universités ciblées dans le cadre des présents travaux. Parmi ces dernières, deux se démarquent : l'Université Laval avec 83 programmes et l'UQAT avec 57 programmes. Ce sont également ces universités qui offrent le plus de programmes de baccalauréat entièrement à distance, soit 5 programmes pour l'UQAT et 3 programmes pour l'Université Laval.

## Tableau 2

### Programmes de premier cycle entièrement offerts à distance dans douze universités québécoises pour l'année universitaire 2024-2025

Universités	Programmes offerts entièrement à distance	
	Tout le premier cycle	Baccalauréat
Université Bishop's	0	0
Université Concordia	0	0
Université Laval	83	3
Université McGill	8	1
Université de Montréal	3	0
Université de Sherbrooke	9	0
Université du Québec à Chicoutimi	10	0
Université du Québec à Montréal	2	0
Université du Québec à Rimouski	3	1
Université du Québec à Trois-Rivières	15	1
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	57	5
Université du Québec en Outaouais	0	0

Source : BCI, données en date du 25 juin 2024. Compilation des données effectuée par le CSE.

De toute évidence, l'offre de FAD des universités est plus importante que le nombre de programmes recensés dans la liste du BCI, puisque la majorité, voire la totalité des universités offre des programmes de premier cycle composés de cours à la fois en présentiel et d'autres dans un des modes propres à la FAD (asynchrone, synchrone, etc.).

À titre d'exemple, le baccalauréat en philosophie de l'Université Laval offre différentes formules d'enseignement, notamment à distance. La capture d'écran de la page suivante présente la structure de ce programme et indique les modes propres à chacun des cours pour la session de l'automne 2024. On constate que six cours sur les huit cours peuvent être offerts à distance.

Figure 1

## Structure du programme de baccalauréat en philosophie de l'Université Laval au trimestre d'automne 2024

The screenshot displays the structure of the Philosophy program (75 credits required) for the fall trimester 2024. The page is organized into a sidebar on the left and a main content area on the right. The sidebar includes sections for 'Avantages du programme', 'Profils d'études', 'Renseignements et directives', 'Formules d'enseignement' (with icons for distance, hybrid, and on-campus), 'Attribut de cours' (with a 'Cours en développement durable' icon), and 'Cours à l'horaire' (with a 'Hiver 2025' icon). The main content area is titled 'Cours obligatoires' and contains a grid of 10 course cards. Each card lists a course code, title, and credit value (3 credits). The courses are: PHI-1000 Platon (Distance), PHI-1001 Philosophie sociale et politique (Distance, Hybrid), PHI-1004 Aristote (Distance, Hybrid), PHI-1002 Introduction à l'éthique (Distance, Hybrid), PHI-1003 Descartes et le rationalisme (Distance, Hybrid), PHI-1005 Hume et la tradition empiriste (Hybrid), PHI-2001 Kant (Hybrid), PHI-2006 Logique symbolique I (Distance, Hybrid), PHI-2003 Hegel (Hybrid), and PHI-3000 Husserl et la phénoménologie (Hybrid).

Code	Titre	Formule	Crédits
PHI-1000	Platon	Distance (D)	3
PHI-1001	Philosophie sociale et politique	Distance (D), Hybrid (H)	3
PHI-1004	Aristote	Distance (D), Hybrid (H)	3
PHI-1002	Introduction à l'éthique	Distance (D), Hybrid (H)	3
PHI-1003	Descartes et le rationalisme	Distance (D), Hybrid (H)	3
PHI-1005	Hume et la tradition empiriste	Hybrid (H)	3
PHI-2001	Kant	Hybrid (H)	3
PHI-2006	Logique symbolique I	Distance (D), Hybrid (H)	3
PHI-2003	Hegel	Hybrid (H)	3
PHI-3000	Husserl et la phénoménologie	Hybrid (H)	3

Source : Site Internet de l'Université Laval, consulté le 26 octobre 2024 : <https://www.ulaval.ca/etudes/programmes/baccalaureat-en-philosophie#section-structure>.

Cet exemple permet donc de supposer que l'offre de FAD est plus importante que ne l'indiquent les données transmises par le BCI, lesquelles ne comprenaient que les programmes entièrement offerts à distance.

### 1.2.3 Le questionnaire auprès des universités sélectionnées

Les douze universités sélectionnées ont également été directement sollicitées pour obtenir certaines informations et données sur leur offre de FAD au premier cycle au moyen d'un questionnaire en ligne<sup>11</sup>.

Dans l'intention d'estimer une part de l'offre de FAD dans ces universités, cinq programmes de baccalauréat de six domaines d'études différents ont été ciblés. Ces programmes sont similaires d'une université à l'autre, ils mènent à l'obtention du même grade et ils sont associés à un grand volume d'inscriptions :

- Droit – baccalauréat en droit
- Sciences de la santé – baccalauréat en sciences infirmières
- Sciences de l'administration – baccalauréat en administration
- Sciences de l'éducation – baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire
- Sciences humaines et sociales – baccalauréat en travail social

Le questionnaire a été conçu sur mesure pour chacune des universités et testé auprès de deux d'entre elles pour en valider la pertinence, la clarté et la faisabilité.

Sur les douze questionnaires transmis à autant d'universités, le Conseil a récolté deux réponses. Selon les explications obtenues, certaines des universités sollicitées ont limité leur collaboration aux données fournies par le BCI ([voir la section 1.2.2](#)).

Considérant ce faible taux de réponse et le fait que le Conseil se soit engagé à ne divulguer aucune information qui permettrait d'identifier les personnes répondantes ou les établissements universitaires, aucune analyse des résultats n'a été réalisée.

### 1.2.4 L'information sur l'offre de FAD sur les sites Internet

Une dernière démarche pour obtenir de l'information supplémentaire sur la FAD a consisté à examiner les sites Internet des universités sélectionnées.

Considérant que le mandat confié au Conseil vise d'abord à connaître l'incidence de la FAD sur l'expérience étudiante en période postpandémique, l'approche choisie a été de se mettre à la place d'une personne étudiante qui cherche un programme de premier cycle pour entreprendre des études durant l'année universitaire 2024-2025, donc avant son inscription à l'université.

L'information affichée et accessible au moyen d'une recherche simple entre le 15 juin et le 10 juillet 2024 fut examinée. Bien qu'il puisse exister de l'information additionnelle sur la FAD, elle n'a été ni repérée ni retenue dans le cadre de ces travaux.

L'un des objectifs de cette analyse était de voir dans quelle mesure les sites Internet des douze établissements universitaires sélectionnés permettent aux membres de la communauté étudiante de premier cycle d'effectuer des choix éclairés liés à l'offre de FAD.

11 Un exemple du questionnaire figure à l'[annexe 2](#)

#### **1.2.4.1 La visibilité de l'offre de FAD en ligne**

L'accessibilité en ce qui a trait à l'information sur l'offre de FAD reste étroitement liée à la visibilité qui lui est accordée au sein des sites Internet des établissements de même qu'à la logique de son organisation.

Le regroupement de l'offre de cours ou de programmes à distance dans un répertoire dédié sur les sites Internet des établissements, ou encore la possibilité de filtrer les résultats d'une requête par mode de formation, facilite le repérage des cours et des programmes à distance pour les personnes étudiantes. Il facilite la prise de décision selon leurs besoins.

À cet égard, un examen des sites Internet des douze établissements universitaires a révélé qu'un peu plus de la moitié de ceux-ci avaient mis en ligne un répertoire présentant les programmes ou les cours (parfois les deux) pouvant être suivis à distance. Toutefois, il est à noter qu'il n'a pas été possible de déterminer si l'ensemble de l'offre de FAD peut être repérée grâce à ces répertoires.

Cependant, le chemin d'accès à ces répertoires en ligne peut être difficile. En effet, rares sont les universités qui mentionnent sur leur page d'accueil qu'elles offrent de la FAD. La plupart du temps, la FAD est classée sous un onglet se rapportant aux programmes d'études. Elle est aussi souvent visible sous l'appellation *Formation continue* ou *Éducation permanente*, ce qui peut laisser supposer qu'elle serait dédiée à une population étudiante particulière ou que son développement se poursuit uniquement du côté de la formation continue. En raison de sa visibilité limitée, la personne étudiante pourrait donc considérer que l'offre de cours à distance présentée en ligne ne lui est pas destinée ou encore qu'elle est tout simplement inexistante.

#### **1.2.4.2 L'information disponible sur les modes de FAD lors de l'inscription**

Cette sous-section s'attarde à l'information contenue dans les répertoires, plus particulièrement celle qui a trait aux modes de FAD. Il s'agit de déterminer quelle information les personnes étudiantes possèdent à ce sujet au moment de procéder à leur choix de cours, dans l'optique de mieux cerner les enjeux de visibilité qui s'y rattachent.

En ce qui concerne la recherche dans les répertoires par mode de FAD, l'examen des sites Internet des douze établissements universitaires sélectionnés a mis en lumière le fait que quelques-uns n'offraient pas cette possibilité. Par ailleurs, le degré de précision des critères de recherche varie considérablement d'un site Internet à l'autre. Par exemple, une université précise le mode du cours et le mode de l'examen (ex. : cours à distance asynchrone avec examen en présence), quelques-unes utilisent les modes à distance, hybride et comodal, une autre précise la prépondérance lorsqu'un cours se donne en hybride (ex. : hybride à prépondérance à distance), etc.

Une même variabilité dans le degré de précision informationnelle se trouve dans les fiches descriptives des cours à distance. En effet, certaines contiennent des indications sur l'horaire des séances à distance et en présence, sur les dates d'examen (à distance ou en présence) ou encore sur la proportion exacte de chaque mode de formation (ex. : synchrone, asynchrone).

Certaines universités mentionnent dans la description des cours offerts à distance que les détails et les modalités relatifs à ces derniers seront communiqués par la personne enseignante au moment opportun. Ainsi, l'information disponible quant aux plages horaires (des examens, notamment) ou à la proportion exacte de séances à distance et en présence (dans le cas de cours en mode hybride) peut être manquante lors de la recherche ou de l'inscription.

### 1.3 Que faut-il retenir ?

Le Conseil a tenté d'établir un portrait de l'offre de FAD au premier cycle dans les universités québécoises. Pour ce faire, différentes démarches ont permis de colliger quelques données : celles du système GDEU du MES et celles fournies par le BCI. Elles illustrent certaines tendances et confirment la croissance de la FAD dans les universités québécoises ces dernières années. Préalablement, un tour d'horizon de quelques données datées d'avant la pandémie de COVID-19 a établi que cette hausse était en cours depuis le début des années 2000. En complément, un questionnaire portant sur une portion de l'offre de cours en FAD transmis à douze universités sélectionnées ([voir l'encadré à la page 11](#)) n'a pas obtenu le taux de réponse nécessaire pour en permettre une analyse suffisante.

Aussi, l'examen des sites Internet des établissements sélectionnés a permis d'affiner la compréhension du Conseil sur l'expérience d'une personne étudiante à la recherche de renseignements pour effectuer son choix de programme ou pour s'inscrire à des cours en FAD.

Au terme de cet exercice, le Conseil constate que l'information disponible ne donne pas de détails précis quant à l'ampleur de la FAD offerte au premier cycle dans les universités québécoises. **Le Conseil affirme toutefois que l'offre de FAD est plus importante et variée que celle recensée par le système GDEU du MES et par les données fournies par le BCI.** Ainsi, plusieurs modes de FAD, les activités en mode synchrone, hybride, mixte ou comodal de même que les formations qui ont des cohortes à la fois en présence et d'autres à distance ne seraient pas systématiquement et entièrement prises en compte. Également, tout porte à croire que l'interprétation de la définition de la FAD dans le système GDEU expliquerait en partie les écarts entre les données du GDEU et l'offre de la FAD qui a été observée lors des analyses des sites Web.

Par ailleurs, l'analyse des sites Internet des universités montre que la FAD est présente dans les établissements universitaires sélectionnés, mais à des degrés très variables. Certains se démarquent quant à l'offre de FAD, mais aussi quant à l'accessibilité offerte à la population étudiante. Le Conseil estime que la visibilité de l'offre de FAD sur les sites Internet des établissements universitaires pourrait être améliorée et viendrait aider les étudiantes et les étudiants à faire un choix éclairé au moment de s'inscrire ou de choisir leur programme d'études.

## 2 L'expérience étudiante et la FAD

Pendant la pandémie de COVID-19, nombreux sont les articles de journaux qui ont fait état d'un positionnement défavorable des étudiantes et des étudiants envers la FAD. C'est ce que révèle une analyse de Pelletier et Mesny dans laquelle ils établissent que dix-huit articles de presse sur vingt, publiés entre mars 2020 et juin 2021, portant sur la position d'acteurs du système éducatif québécois à l'égard de la FAD, « peinent à faire la différence entre l'enseignement à distance en contexte de pandémie et hors contexte pandémique » (Pelletier et Mesny, 2021, s. p.).

Si certains s'entendent pour dire que la nature de l'enseignement dispensé durant cette période n'était pas de la FAD, mais bien un « enseignement en situation de crise » (Gérin-Lajoie et Papi, 2021), le REBE 2020 expliquait qu'il faut « éviter de confondre l'enseignement transposé à distance dans l'urgence avec une formation véritablement conçue pour être suivie à distance » (Hodges et al., cités par CSE, 2020, p. 5).

Maintenant que la situation sanitaire s'est résorbée, il est permis de supposer que l'offre de FAD n'est plus une offre organisée dans l'urgence, mais qu'elle est au contraire réfléchie et qu'elle repose sur des « réflexions pédagogiques préalables » (CSE, 2021, p. 62). Il importe donc dorénavant de s'intéresser à l'expérience des étudiantes et des étudiants inscrits à la FAD dans les universités québécoises.

La présente section rend compte des travaux effectués pour répondre au deuxième volet du mandat dédié à l'incidence de la FAD sur l'expérience étudiante pour les personnes inscrites au baccalauréat. Le Conseil a choisi de mener une consultation auprès de cette population étudiante au moyen d'un questionnaire accessible en ligne.

L'angle adopté pour la préparation des questions repose sur une vision positive de la FAD. Par ce questionnaire, le Conseil souhaitait comprendre les besoins et les attentes de la population qui y est inscrite de manière à mettre en place les éléments nécessaires pour que les étudiantes et les étudiants inscrits à un baccalauréat puissent faire l'expérience d'une FAD enrichissante. Sans qu'ils aient été totalement écartés du questionnaire, les aspects négatifs de la FAD n'ont pas été retenus de prime abord par le Conseil. Il s'agissait donc de tenter de déterminer les bonnes pratiques à implanter plutôt que de cerner les défis ou les lacunes de la FAD.

Pour préparer ce questionnaire, une recension des écrits a permis de mettre sur pied un cadre conceptuel à partir duquel les questions ont été élaborées.

L'objectif de la consultation, sa préparation et les résultats obtenus sont ainsi décrits dans les pages suivantes.

## 2.1 L'expérience étudiante : définition et concepts clés

Les travaux menés pour produire le questionnaire ont nécessité de définir l'expérience étudiante, de comprendre son application en contexte de FAD et de déterminer les concepts clés qui ont une incidence sur l'appréciation de l'expérience de FAD.

### 2.1.1 Qu'est-ce que l'expérience étudiante ?

Dans ses avis antérieurs, le Conseil s'est appuyé sur une définition de l'expérience étudiante qui repose non seulement sur la personne étudiante, mais également sur sa relation avec son établissement universitaire. Plus précisément, l'expérience étudiante est « le produit de l'interaction d'un individu donné avec un établissement universitaire donné » (CSE, 2012, p. 69). Les établissements ont un rôle important dans cette relation, puisqu'elle repose sur plusieurs éléments dont ils ont la responsabilité. Cela inclut le « contenu des programmes et [les] conditions de mise en œuvre des activités de formation » de même que les « mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement (par exemple les services d'orientation ou d'aide pédagogique) ou de celles qui touchent les aspects administratifs et la vie communautaire » (CSE, 2012, p. 69).

On peut ainsi comprendre que l'expérience étudiante est variable d'un établissement à l'autre, puisque chacun, grâce à son autonomie, administre les trois missions universitaires (l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité) selon sa personnalité institutionnelle. Cette dernière peut être influencée, entre autres, par la situation géographique de l'établissement, sa spécialisation et la composition de son offre de programmes. Toutefois, une relation n'est pas unidirectionnelle. Elle met en cause les deux acteurs, ce qui signifie que la personne étudiante va également exercer une influence sur cette relation, et donc jouer un rôle dans la réalisation d'une expérience satisfaisante au sein de son université.

Avec la diversification de la population étudiante au sein des universités qui a accompagné la massification de l'enseignement supérieur depuis le milieu des années 1960, les attentes et les besoins de cette population se sont grandement complexifiés, appelant du même coup un changement de paradigme quant aux discours des établissements d'enseignement. On note ainsi une volonté de plus en plus affirmée de prendre en compte la multiplicité des parcours et des projets de vie de chacune et de chacun (Commission des affaires étudiantes [CAE] de l'Université Laval, 2020, p. 4), et d'offrir des formations qui puissent s'y adapter. Comme en a témoigné le Conseil dans son avis portant sur les nouvelles réalités éducatives au collégial (CSE, 2022), la flexibilité en enseignement supérieur s'exprimerait donc, suivant cette logique, par une plus grande personnalisation des apprentissages, et entraînerait nécessairement une autonomie et une responsabilisation accrues de la part de la personne étudiante.

De façon corollaire, cette autonomie ferait appel à l'agentivité (la *capacité d'agir*) de l'étudiante ou de l'étudiant, comme le mentionne Mercier (2020) dans un article consacré au bien-être des étudiantes et des étudiants en FAD, une position également adoptée par la CAE de l'Université Laval. Cette dernière soutient que la population étudiante des sept à dix prochaines années aura tendance à valoriser « la flexibilité de l'offre, la fluidité des contenus, la possibilité de participer à sa formation, de même que les occasions d'interactions avec de vraies personnes » (CAE, 2021, p. 19). Cette idée de participation active est une des conditions à la réalisation d'une expérience étudiante positive et se trouve étroitement liée à la notion de *communauté d'apprentissage* en contexte de FAD, laquelle sera abordée dans les prochaines pages.

## 2.1.2 Cinq concepts clés contributifs à l'expérience étudiante en FAD

Le cadre conceptuel sur lequel repose le questionnaire a permis d'approfondir différents concepts clés en vue de questionner adéquatement les membres de la population québécoise étudiant au baccalauréat sur leur expérience en lien avec la FAD. Cinq éléments incontournables au développement de la FAD en milieu universitaire du point de vue étudiant ont été préalablement déterminés au moment de recenser les écrits; ils seront examinés dans les prochaines sous-sections :

- L'encadrement;
- La communauté d'apprentissage;
- L'alignement pédagogique;
- La flexibilité;
- L'accessibilité.

### 2.1.2.1 L'encadrement

Le concept d'encadrement serait une composante essentielle de la FAD, de l'avis de Deschênes et de Danielle Paquette, il « *regroupe toutes les formes d'activités de support (sic) nécessitant une intervention humaine faite dans le but d'assister l'étudiant dans la formulation et la réalisation de son projet de formation et dans sa démarche d'apprentissage* » (Deschênes et Paquette, 1996, cités par Gérin-Lajoie, 2019, p. 34).

Lorsqu'il s'agit de FAD, l'éloignement physique ou celui dans le temps pour les cours asynchrones, complexifie grandement la mise en place de mesures ou d'initiatives facilitant l'encadrement des étudiantes et des étudiants.

Dans l'optique où la population étudiante, notamment au baccalauréat, ne détient pas les mêmes compétences technologiques ni ne possède le même degré d'autonomie nécessaire à la poursuite d'un ou de plusieurs cours à distance, l'encadrement, tant sur le plan des services offerts par les établissements que sur le plan de l'accompagnement accordé par le personnel enseignant, est associé à de nombreux avantages selon différents auteurs recensés par Gérin-Lajoie (2019, p. 34) :

- « • Dimension fondamentale du soutien à l'apprentissage à distance (Wion et Gagné, 2008),
- Vise à créer une "Présence" (Jézégou, 2010),
- Favorise une plus grande "Proximité" (Paquelin, 2011),
- Facilite l'apprentissage des étudiants (Gilkman, 2002),
- Réduit l'abandon des étudiants (Brassard et Teutsch, 2014),
- Développe l'autonomie des étudiants (Verzat, 2010). »

### **2.1.2.2 La communauté d'apprentissage**

La proximité que peut créer un tel encadrement est un terreau fertile à l'émergence d'une réelle communauté d'apprentissage. C'est pourquoi il importe de faire en sorte que les compétences propres à la FAD qu'incarnent l'autonomie et la flexibilité ne se développent pas « au détriment des relations sociales et du soutien par l'enseignant ou par les pairs » (Ouellette, 2021, p. 40).

La notion phare de « présence dans la distance », introduite par Annie Jézégou en 2019, résume à elle seule l'un des enjeux cruciaux de la FAD (citée par CSE, 2020, p. 8), et incarne l'un des principaux défis à relever pour les établissements universitaires. Le Conseil s'est fortement prononcé sur la nécessité d'assurer la qualité de l'expérience étudiante au regard de « l'importance de la socialisation, des interactions et [des] apprentissages qui découlent non seulement de l'engagement dans les cours, mais aussi de l'engagement dans la vie de l'établissement » (CSE, 2015, p. 110).

Dans le cas particulier des étudiantes et des étudiants qui entament leur première expérience d'étude à l'université, le Conseil a déjà insisté sur l'importance des premières années à l'enseignement supérieur sur « la formation de la personnalité de l'étudiant », surtout chez les jeunes (Loisier, 2010 cité par CSE, 2015, p. 24). La vie étudiante comporte des bénéfices, et les personnes étudiantes font inévitablement face à des défis à distance. À cet égard, le Conseil est en accord avec les organismes consultés en 2020-2021 : l'université comme milieu de vie doit également faire l'objet d'« une réflexion plus large sur le rôle des institutions d'enseignement supérieur dans le développement complet des étudiant es » (CSE, 2021, p. 96).

### **2.1.2.3 L'alignement pédagogique**

Les cours à distance ne diffèrent pas des cours en présence, dans le sens où ces deux types de cours « obéissent aux mêmes principes pédagogiques : les deux exigent une bonne conception et les deux sont aussi efficaces lorsqu'ils se conforment aux bonnes pratiques de design pédagogique » (Pelletier et Mesny, 2021).

Plus précisément, la conception de cours doit s'assurer d'un bon alignement pédagogique. Biggs définit ce concept par l'établissement d'« une cohérence entre les objectifs d'un cours, les activités d'apprentissage ainsi que les évaluations » (cité dans Ouellette, 2021, p. 35). Appliqué à la FAD, l'alignement pédagogique doit faire l'objet d'une attention particulière, puisque peut-être que l'apprenante ou l'apprenant ne maîtrisera pas avec aisance toutes les compétences requises pour évoluer de façon autonome dans son apprentissage. Ainsi, sans une réflexion préalable à la conception d'une FAD, les personnes étudiantes peuvent être confrontées à une perte de motivation ou de sens, et peuvent même considérer l'abandon de leurs études.

À ce sujet, Tremblay s'intéresse au concept d'alignement pédagogique pour mesurer la valeur pédagogique ajoutée d'une FAD :

Pour l'enseignant ou l'enseignante, il s'agit donc de concevoir des activités d'apprentissage qui sont efficaces et pertinentes pour que les étudiantes et étudiants puissent atteindre les objectifs. Ensuite, il ou elle doit construire des évaluations qui contiennent des tâches représentatives de celles qui ont été effectuées lors des activités d'apprentissage pour assurer leur cohérence avec les objectifs d'apprentissage visés (Tremblay, 2023, p. 58-59).

Suivant cette logique, l’auteure montre que certaines activités d’apprentissage, par exemple d’ordre expérientiel (ex. : laboratoires, ateliers pratiques, modelage, utilisation de matériel spécialisé) sont difficilement adaptables lorsqu’il est question de cours à distance, ce qui peut entraîner une perte d’efficacité dans les apprentissages. Une formation *pratique* sur laquelle reposent des programmes dits *professionnalisants* appelle ainsi une réflexion approfondie quant à la pertinence d’utiliser la FAD dans le cadre de telles formations, comme l’a déjà évoqué le Conseil en 2015. Il en serait de même pour l’utilisation de certaines modalités pédagogiques propres à ce type de programme (apprentissage par problème ou par projet, apprentissage par équipe, discussions de cas, etc.).

#### **2.1.2.4 La flexibilité**

En 2015, le Conseil constatait que la FAD répondait dorénavant autant à des impératifs d’accessibilité qu’à des besoins de flexibilité. L’horaire, la variété des modes de vie et la diversité des cheminements scolaires font en sorte que la FAD répond à des besoins plus larges que la seule distance géographique. La flexibilité repose sur la notion de choix : les étudiantes et les étudiants semblent réclamer une plus grande offre d’options quant aux modalités d’apprentissage proposées (entièrement en ligne, entièrement en personne ou hybride) (Johnson, 2023). Il s’agirait ici de moduler l’offre de formation en fonction des besoins et des préférences des personnes étudiantes, lesquels découlent évidemment de leur situation personnelle.

La notion de *flexibilisation* pour témoigner de la volonté des personnes étudiantes de faire des choix liés à leur parcours d’apprentissage est définie comme étant un processus où il est explicitement reconnu aux personnes apprenantes de faire des choix relativement à certains aspects de l’organisation pédagogique de leur parcours de formation (Paquelin et Chantal, 2019, cités par Peltier, 2023, p. 6). Cette liberté qui leur est conférée mènerait ultimement à une augmentation de leur engagement et de leur persévérance.

Sur le plan international, on observe également une demande accrue de flexibilité en contexte de FAD dans un rapport de l’organisme américain EDUCAUSE publié en 2023. Basé sur un exercice participatif mené auprès d’une cinquantaine de personnes expertes et praticiennes des domaines de l’enseignement supérieur et de la technologie notamment, le rapport démontre que les personnes étudiantes ont aiguisé un appétit pour l’offre de FAD, en particulier à l’égard des modalités hybrides et entièrement en ligne. De façon générale, ces personnes sont de plus en plus susceptibles de vouloir exercer une certaine maîtrise de l’horaire, de la durée et du format du cours qui est dispensé (EDUCAUSE, 2023). Un même constat se dégage d’un document de l’UNESCO portant sur les tendances observées dans les établissements d’enseignement supérieur quant à l’apprentissage tout au long de la vie : il y est notamment question d’un recours de plus en plus répandu aux modalités d’apprentissage hybrides en raison de la flexibilité qu’elles induisent et du fait qu’elles sont particulièrement accessibles pour les personnes étudiantes *non traditionnelles* (UNESCO, 2023).

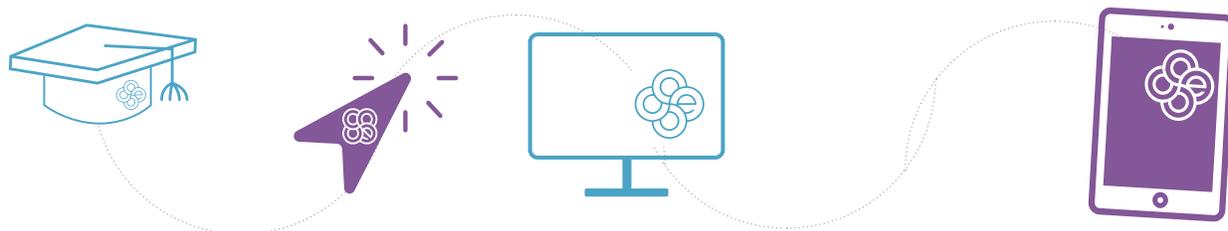
#### **2.1.2.5 L’accessibilité**

Traditionnellement, l’accessibilité en FAD fait référence à ce que Paquelin nomme les *étudiants empêchés*, soit les personnes qui, pour une raison ou pour une autre, ne peuvent suivre leur formation en mode présentiel. Pour Deschênes et Maltais, l’accessibilité serait la raison d’être de la FAD. Cette dernière refléterait « la capacité du système d’éducation à soutenir l’apprenant face aux contraintes qui limitent ses chances de s’inscrire, de poursuivre et de compléter (sic) un projet de formation » (Deschênes et Maltais, 2006, p. 5).

L'ACRFL (2023) a mis en lumière plusieurs éléments pouvant entraver la poursuite d'une formation : coûts liés à l'utilisation du matériel informatique et des plateformes technologiques, incapacité de conjuguer responsabilités familiales, ou professionnelles, et études en raison de l'absence de cours hybrides ou à distance, impossibilité pour les Autochtones aux études d'adapter leur réalité à celle de l'offre de cours (par exemple pour éviter de quitter leur communauté).

Des préoccupations similaires ressortent d'un rapport publié par l'OCDE (2020) portant sur l'apprentissage en ligne pour les adultes. Selon ce dernier, les obstacles auxquels il est possible de se heurter concernent notamment l'accès à des outils numériques et à une connexion Internet adaptés à la FAD de même que l'acquisition de compétences numériques adéquates.

Le Conseil a récemment mis en garde les milieux de l'éducation et de l'enseignement supérieur, à savoir que sans mesures d'accompagnement adéquates et sans prise en compte des besoins diversifiés de l'ensemble des apprenantes et des apprenants, la FAD peut « contribuer à reproduire les inégalités sociales au lieu d'être un vecteur d'inclusion » (Groupe AgiRéussir, cité par CSE, 2020, p. 7).



## 2.2 La consultation

La consultation prévue au deuxième volet du mandat visait les étudiantes et les étudiants inscrits à un baccalauréat à la session d'hiver 2024 et cherchait à mieux comprendre leur expérience, leurs attentes et leurs besoins. Comme il fut précisé en introduction, ces personnes bénéficient de l'attention particulière du Conseil, puisque ce moment d'entrée dans un nouvel ordre d'enseignement peut comporter des défis d'adaptation. À cet égard, il importe de déterminer si la FAD exacerbe ces défis, et surtout si elle répond à leurs besoins et à leurs attentes.

Celles et ceux qui étaient inscrits à la session d'hiver 2024 furent invités à répondre à un questionnaire en ligne de façon volontaire; cette session a été choisie comme référence temporelle d'abord pour fixer un moment de leur parcours, et ensuite parce qu'il s'agissait de la plus récente terminée au moment de la consultation.

### La préparation et la diffusion du questionnaire

Une recension d'écrits récents sur l'expérience étudiante en contexte de la FAD de même qu'une revue de la pensée du Conseil sur le sujet ont été effectuées. Cet exercice a permis de mettre au point un cadre conceptuel à partir duquel il fut possible de rédiger un projet de questionnaire. En parallèle, des échanges ont eu lieu avec des personnes possédant une expertise ou une expérience de recherche récente sur la FAD en milieu universitaire. Ces échanges visaient à connaître les enquêtes, les sondages et les travaux en cours non encore publiés ou ceux réservés à une utilisation interne.

Le projet de questionnaire a également fait l'objet d'un examen par les membres de deux instances du Conseil, soit ceux du Comité interordres de la relève étudiante et ceux de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires. Les commentaires recueillis ont permis d'améliorer le projet de questionnaire.

Après avoir monté le questionnaire sur la plateforme en ligne LimeSurvey, des étudiantes et des étudiants ont été sollicités pour tester les deux versions du questionnaire (en français et en anglais). Leurs commentaires ont également été pris en compte dans les dernières modifications apportées.

Les associations étudiantes des établissements universitaires québécois ont été sollicitées trois semaines avant la diffusion publique du questionnaire. La collaboration de l'Union étudiante du Québec (UEQ) a également été mise à profit pour inciter ses associations membres à diffuser le questionnaire et pour inviter la population étudiante à y répondre. Le Conseil a fourni des visuels pour les réseaux sociaux des associations accompagnés d'un texte de promotion du questionnaire. Un rappel auprès de l'ensemble des associations a été fait une semaine plus tard pour les aviser de la prolongation de la mise en ligne du questionnaire.

## Les résultats

La méthode d'échantillonnage utilisée étant non probabiliste, il était prévu que la représentativité de l'échantillon ne pouvait être garantie avec la méthode employée, qui visait surtout à **faire ressortir des tendances**. Dit autrement, le but de l'exercice était de mettre en évidence certains enjeux et défis qui se présentaient aux personnes étudiantes et, de cette manière, contribuer de **manière exploratoire** aux travaux.

La collecte de données a été réalisée du 17 septembre au 1<sup>er</sup> octobre 2024, puis prolongée jusqu'au 6 octobre 2024. Deux cent quarante-deux personnes ont commencé à remplir le sondage en ligne, mais seulement 99 personnes l'ont terminé, ce qui représente un taux d'achèvement d'environ 41 %. Une sursollicitation de la population étudiante des universités pour répondre à diverses enquêtes ou sondages est l'une des raisons avancées par différentes personnes œuvrant dans les universités pour expliquer ce résultat.

Étant donné la petite taille de l'échantillon et le fait que les personnes répondantes provenaient d'un nombre limité d'établissements, il est évident que les résultats ne peuvent refléter adéquatement la diversité de la population étudiante concernée, limitant ainsi grandement la précision et la fiabilité des résultats. Considérant ces limites, le Conseil a décidé de ne pas effectuer l'analyse des résultats.

## 2.3 Que faut-il retenir ?

Les présents travaux ont établi que l'expérience étudiante repose sur la relation entre la personne étudiante et son établissement d'enseignement. Grâce à leur autonomie et à leur agentivité, les étudiantes et les étudiants participent à cette relation, tandis que l'université le fait par le truchement de ses responsabilités en termes de contenu des programmes, de services – administratifs ou pédagogiques – qu'elle offre à sa population étudiante, de vie étudiante sur le campus, etc. Les particularités des établissements de même que le profil des personnes étudiantes jouent un rôle dans l'adéquation entre la FAD et les besoins et les attentes de la population étudiante.

Le Conseil établit les cinq concepts clés qu'il faut prendre en compte pour réaliser cette adéquation : l'encadrement, la communauté d'apprentissage, l'alignement pédagogique, la flexibilité et l'accessibilité. Ils ont servi de base pour la réalisation d'un questionnaire utilisé dans le cadre d'une consultation d'étudiantes et d'étudiants inscrits au baccalauréat à la session d'hiver 2024. Cette consultation menée à l'automne 2024 a récolté un nombre insuffisant de réponses, et dans ce contexte, le Conseil n'a pu procéder à des analyses. À ce propos, le Conseil est d'avis qu'une vaste consultation de l'expérience étudiante reste un élément essentiel à réaliser et que des travaux devraient se poursuivre en ce sens tout en prenant en considération la sursollicitation de la population étudiante, dont la consultation est très prisée. L'offre de FAD ne peut continuer à se développer et à évoluer sans examiner son adéquation avec les besoins et les attentes des étudiantes et des étudiants.

## 3 En guise de recommandation

Les travaux réalisés dans le cadre du présent mandat n'ont pu permettre de collecter les données nécessaires en vue de broser les portraits souhaités de l'offre de FAD et de son incidence sur l'expérience étudiante au baccalauréat. Par conséquent, si le Conseil n'est pas en mesure de se prononcer sur ces sujets ni d'émettre de recommandations à leur endroit, ce constat soulève néanmoins des questions importantes.

Le Conseil constate, avec un certain étonnement, que certains enjeux soulevés en 2015 dans son avis *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser* et les recommandations qui leur sont associées sont toujours d'actualité. Le Conseil s'inspire donc de certaines recommandations de 2015 pour émettre celles d'aujourd'hui.

### Recommandation 1 : Produire et rendre disponibles des données sur la FAD

**Considérant** l'absence de données complètes et comparables disponibles ou existantes dans le système de déclaration GDEU du MES;

l'absence de consensus relatif aux définitions des modes de FAD permettant la description et les comparaisons entre les données des établissements universitaires;

la nécessité d'obtenir des données récentes, fiables et aussi complètes que possible pour que le MES, le Conseil supérieur de l'éducation, les chercheuses et les chercheurs collégiaux et universitaires et les organisations de l'enseignement supérieur puissent réaliser adéquatement leur mission, leur projet de recherche ou leur représentation;

la recommandation issue du Chantier sur l'université québécoise du futur à l'effet qu'il est nécessaire pour le Québec de disposer d'une information pertinente, complète, intégrée et à jour sur l'activité du système universitaire et ses réalisations (FRQ, 2020);

l'absence d'un portrait de l'offre de FAD dans l'ensemble des universités québécoises;

l'évolution de l'offre de FAD dans les universités québécoises depuis le début des années 2000;

### le Conseil recommande

au MES d'adopter rapidement, pour son système de déclaration GDEU, des définitions claires et rigoureuses des modes de FAD en cohérence avec la réalité des multiples milieux universitaires.

**Recommandation 2 : Fournir des renseignements clairs quant aux modes de formation pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de prendre des décisions éclairées au moment de leur choix de programme d'études et lors de leur inscription**

**Considérant** la présence d'une diversité de modalités de formation dans les universités québécoises;

- le fait que la FAD ne convient pas à toutes les personnes;
- le fait que la FAD peut s'avérer une condition d'accès aux études pour les personnes étudiantes qui concilient les études avec, par exemple, le travail ou la famille;
- l'équipement technologique requis (incluant l'accès à un réseau Internet fiable);
- les dépenses qu'engendrent notamment le logement et le transport pour les personnes ne vivant pas près du lieu d'enseignement;

**le Conseil recommande**

- aux universités québécoises de fournir une information claire aux étudiantes et aux étudiants sur les modalités de formation de leurs programmes, en particulier sur leur site Internet.

**Recommandation 3 : Créer un répertoire sur l'offre de FAD**

**Considérant** les travaux actuels du MES pour la mise en ligne d'un répertoire de cours et de programmes en FAD pour l'enseignement supérieur;

- les enjeux de visibilité de l'offre de FAD sur les sites Internet de certains établissements universitaires;
- l'absence d'un portrait de l'offre de FAD dans l'ensemble des universités québécoises;
- l'évolution de l'offre de FAD dans les universités québécoises depuis le début des années 2000;

**le Conseil recommande**

- au MES de poursuivre ses travaux pour le projet de mise sur pied d'un répertoire de l'offre de FAD en enseignement supérieur au Québec;
- aux universités québécoises d'assurer leur collaboration à la mise sur pied de ce répertoire.



#### **Recommandation 4 : Réaliser régulièrement des consultations auprès de la population étudiante**

**Considérant** l'absence d'information sur l'expérience étudiante en FAD après la pandémie;

la difficulté de rejoindre la population étudiante pour participer à des enquêtes, à des sondages, à des consultations et à d'autres activités semblables;

la multiplication des demandes de participation à des enquêtes, des sondages, des consultations et ainsi de suite auprès de la population étudiante, qui entraîne un faible taux de réponse;

la réalisation en 2021 du *Portrait sommaire de la formation universitaire suivie à distance en raison de la COVID-19 par les nouveaux titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise* (Gouvernement du Québec, 2022) dans le cadre de l'enquête Relance à l'université 2021;

les ressources et l'expertise du MES dans la réalisation des enquêtes Relance;

#### **le Conseil recommande**

au MES d'intégrer à ses enquêtes Relance (collégiales et universitaires) des questions récurrentes sur l'incidence de la FAD sur l'expérience étudiante.



## Conclusion

Le mandat confié au Conseil par la ministre de l'Enseignement supérieur a permis d'établir un état des lieux de l'information disponible sur la FAD à l'université. Un tour d'horizon de données datant de la période d'avant la COVID-19 a confirmé que la FAD était en croissance depuis le début des années 2000 et que les données actuelles recueillies auprès du MES ont permis de constater que ce phénomène poursuit sa progression, à l'exception des données propres à la pandémie où, sans surprise, la FAD a atteint des niveaux d'implantation très élevés.

Toutefois, les données extraites du système GDEU du MES s'avèrent imprécises, puisque l'indicateur servant à la déclaration des activités de FAD ne semble pas prendre en compte tous les modes de formation. Dans ce contexte, le Conseil a noté uniquement des tendances générales, attendu que des données additionnelles seront nécessaires pour brosser un portrait juste de l'offre de FAD à l'université au sein des programmes de premier cycle.

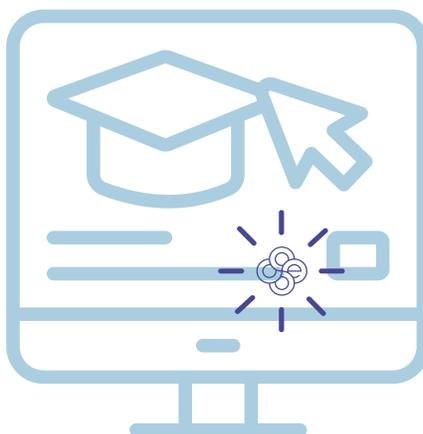
C'est dans cette perspective que le Conseil a sollicité le BCI pour obtenir des données et de l'information sur l'offre de FAD au premier cycle. Les données transmises se sont révélées parcellaires, dénombant uniquement les programmes de premier cycle entièrement à distance. L'envoi d'un questionnaire directement aux établissements universitaires n'a par ailleurs généré qu'une maigre participation, soit celle de deux universités. Ainsi, l'information obtenue est insuffisante pour élaborer un portrait actuel complet de la FAD. À cet égard, dans ses recommandations, le Conseil réitère un besoin persistant de production et de partage de données en enseignement supérieur.

Plus encore, à la lumière des résultats obtenus, il est évident pour le Conseil que seule une réelle **coconstruction** rassemblant les acteurs du milieu universitaire pourra permettre la réalisation d'un portrait complet et actuel de l'offre de FAD dans les établissements universitaires québécois et une analyse de son incidence sur la population étudiante.

En ce qui concerne l'incidence de la FAD sur l'expérience étudiante, le Conseil a préparé une consultation par questionnaire auprès des personnes étudiantes au baccalauréat. En raison d'un faible taux de participation des répondantes et des répondants, il a été décidé de ne pas produire d'analyse des résultats. Cependant, les recherches documentaires préparatoires à la réalisation du questionnaire ont permis de recenser des facteurs incontournables qui permettent une expérience de FAD de qualité : l'encadrement, la communauté d'apprentissage, l'alignement pédagogique, la flexibilité et l'accessibilité. Ces concepts clés pourront être de nouveau approfondis dans des travaux ultérieurs. D'autres approches pourraient se révéler judicieuses, en particulier les méthodes d'enquête qualitative comme les groupes de discussion. De même, faire une analyse plus poussée en ajoutant des données démographiques, tel l'âge des personnes qui suivent des activités de FAD, permettrait d'affiner le portrait recherché et de discerner les données qui sont liées uniquement aux personnes en formation initiale.

À la lumière des travaux réalisés, la question de l'adéquation de l'offre de FAD à l'université avec les besoins des étudiantes et des étudiants pour maximiser leur expérience reste pertinente et doit continuer à faire l'objet de travaux. Le Conseil est d'avis que ses travaux, en particulier le questionnaire pour déterminer l'incidence de la FAD sur l'expérience étudiante, pourront faire œuvre utile auprès des parties prenantes préoccupées par les enjeux entourant cette question.

Enfin, la perspective étudiante empruntée pour la réalisation du présent rapport permet de rappeler l'importance du rôle et de la responsabilité des universités dans la réalisation des missions d'enseignement, de recherche et de services à la collectivité. La FAD participe à la réalisation de ces missions, ce qui rend l'enjeu de sa visibilité incontournable. Le Conseil considère que c'est en offrant une diversité de modes de formation, et en rendant cette offre visible et connue tant de la population étudiante que du grand public, que le système universitaire québécois pourra poursuivre sa contribution à l'avancement de la démocratisation de l'éducation et de l'enseignement supérieur au Québec.



# Annexe 1



Gouvernement du Québec  
La ministre de l'Enseignement supérieur

Québec, le 8 avril 2024

Madame Monique Brodeur  
Présidente  
Conseil supérieur de l'éducation  
1175, avenue Lavigerie, bureau 180  
Québec (Québec) G1V 5B2

Madame la Présidente,

Par la présente, je vous confirme que le mandat « Formation à distance dans les programmes de grade de premier cycle universitaire québécois et son incidence sur l'expérience étudiante » est confié au Conseil supérieur de l'éducation (CSE).

Je tiens à souligner l'importance que revêt la participation des acteurs clés dans le cadre de ce mandat. À cet effet, il est attendu que le CSE dépose, pour approbation, un nouvel échéancier assurant que les consultations prévues se réaliseront dans les meilleures conditions.

Pour le ministère de l'Enseignement supérieur, la participation à ce mandat sera prise en charge par la Direction de la transformation numérique, que vous pouvez joindre par courriel à [transformation\\_numerique@mes.gouv.qc.ca](mailto:transformation_numerique@mes.gouv.qc.ca).

Veuillez agréer, Madame la Présidente, mes salutations distinguées.

Pascale Déry

p. j. : Proposition\_mandat\_FAD\_pour\_MES  
c. c. : Sylvain Périgny, sous-ministre adjoint  
Esther Blais, sous-ministre adjointe

## État de situation

### La formation à distance dans les programmes de grade de premier cycle universitaire québécois et son incidence sur l'expérience étudiante

#### Contexte

Depuis la pandémie de COVID-19 et dans le contexte numérique actuel, force est de constater que la formation à distance (FAD) est devenue « un incontournable pour l'apprentissage tout au long de la vie ou la poursuite des études supérieures »<sup>1</sup>. Dans une majorité d'établissements universitaires québécois, plusieurs cours et programmes de grade de premier cycle universitaire sont désormais offerts en intégrant à des degrés divers la FAD.

À l'heure actuelle, selon des recherches préliminaires, les données permettant d'établir de façon précise un portrait de la FAD dans le réseau universitaire québécois sont manquantes ou parcellaires. Plus encore, les établissements universitaires québécois n'utiliseraient pas de systèmes de gestion informatique identiques ou compatibles ni de définitions communes pour les différentes modalités d'enseignement, et ce, malgré l'adoption d'une typologie nationale des modes de formation élaborée par le gouvernement du Québec<sup>2</sup>.

Or, l'intégration de la FAD peut répondre plus ou moins adéquatement aux besoins des étudiantes et des étudiants, selon leurs profils, leurs parcours, et leurs préférences en termes de méthodes d'apprentissage, de besoin de flexibilité horaire, de capacité de déplacement sur les campus ou de capacité d'accès à Internet et d'un endroit pour effectuer leurs apprentissages en FAD. Ainsi, au cours de la dernière année, des actrices et des acteurs du milieu universitaire ont exprimé des préoccupations concernant l'impact de la FAD sur l'expérience étudiante universitaire. Ces préoccupations concernent en particulier les personnes inscrites à un programme de grade de premier cycle qui entament leurs études universitaires et qui font pour la première fois l'expérience de cet environnement de formation.

À titre d'exemple, certaines et certains déplorent que des étudiantes et des étudiants doivent suivre une majorité, voire parfois l'ensemble de leurs cours à distance, alors que cette modalité ne correspond pas à leur choix et à leurs besoins, ce qui peut nuire à leur persévérance et à leur réussite éducative. *A contrario*, d'autres affirment plutôt que la formation à distance ou hybride

---

<sup>1</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer au numérique, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*, Québec, Le Conseil, p. 9.

<sup>2</sup> Campus numérique Québec (s.d.), *Typologie des modes de formation*, Québec, Le Campus, 1 p.

est généralement – voire majoritairement - appréciée et demandée par les étudiantes et les étudiants universitaires.

### **Enjeux**

La diversité des besoins de la population étudiante universitaire appelle une offre de formation et d'enseignement variée. Le développement de la FAD dans les programmes de grade de premier cycle des établissements universitaires québécois en période postpandémique et son incidence sur l'expérience étudiante soulèvent des enjeux et des questionnements, énumérés ci-après :

- La FAD est-elle présente dans tous les établissements ? Quelle est la proportion de la FAD en comparaison avec la formation en présence ? Est-elle davantage associée à des domaines de formation particuliers ?
- Est-ce que la FAD répond adéquatement aux besoins des différentes étudiantes et des différents étudiants ? Dans quelle mesure a-t-elle une incidence sur l'expérience étudiante ? L'intégration de la FAD permet-elle d'assurer une expérience étudiante équitable, peu importe les programmes et les cours choisis ? Quelle est l'appréciation des différents modes de FAD par les étudiantes et les étudiants ? Quelles sont les étudiantes et quels sont les étudiants plus favorisés par la FAD, en termes de réussite, et quelles sont celles et quels sont ceux qui sont davantage mis à risque par un enseignement par l'entremise de la FAD ?
- Quelles sont les pistes qui sont mises en œuvre ou devraient l'être afin de soutenir un développement efficient de l'offre de FAD ?

### **Mandat confié par la ministre au Conseil supérieur de l'éducation**

Dans ce contexte, la ministre demande au Conseil de cartographier le portrait de l'offre de formation à distance dans les programmes de grade de premier cycle universitaire des établissements québécois et de mener une consultation sur son incidence auprès des membres de la population étudiante québécoise inscrite à un de ces programmes. Cette consultation vise à obtenir des éléments de réponse à la question suivante : quelle est l'incidence de la FAD sur l'expérience étudiante en période postpandémique, selon le point de vue étudiant ?

### **Objectifs**

Compte tenu du contexte, des enjeux et du mandat, les objectifs poursuivis par le Conseil dans le cadre de ces travaux sont de :

1. Dresser le portrait de l'offre de la FAD dans les programmes de premier cycle universitaire menant à un grade, à partir des données disponibles du ministère de l'Enseignement supérieur (MES), du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) et de certains établissements universitaires.
2. Effectuer une recension des écrits portant sur l'incidence de la FAD sur l'expérience étudiante.
3. Élaborer et tenir une consultation auprès des étudiantes et des étudiants inscrits à un programme de grade au premier cycle universitaire, afin d'analyser l'incidence de la FAD selon les types utilisés sur l'expérience étudiante.
4. Identifier des pistes susceptibles de soutenir les décideuses publiques et les décideurs publics, quant au développement efficient de la FAD en milieu universitaire.

## Méthodologie

D'une part, le Conseil contactera le MES, le BCI et les établissements universitaires pour obtenir les données disponibles sur la FAD (limitées aux programmes de grade de premier cycle) et élaborer un portrait de l'offre.

D'autre part, le Conseil réalisera une consultation par sondage auprès d'étudiantes et d'étudiants inscrits à temps complet dans un programme de grade universitaire de premier cycle dans un établissement universitaire québécois. En amont de l'élaboration de la consultation auprès de la population étudiante, le Conseil effectuera une recension des écrits portant sur l'incidence de la FAD sur l'expérience étudiante.

La collecte de données se tiendra en mai et juin 2024 pour effectuer le portrait de la FAD et en septembre et octobre 2024 pour le sondage auprès des étudiants. Il est à noter que la sollicitation des établissements universitaires en termes d'identification de l'offre de FAD pourrait occasionner des délais.

## Échéanciers

Trois échéanciers visent à répondre aux objectifs susmentionnés, de mars à novembre, en vue du dépôt d'un rapport final en décembre 2024.

### Échéancier pour le sondage auprès des étudiantes et étudiants

**Du 1<sup>er</sup> mars au 16 octobre 2024**

Étape	Dates
Documentation, recherche et lecture	1 <sup>er</sup> mars au 2 avril
Élaboration et montage du sondage	2 avril au 13 septembre
Consultation de la CERU et du CIRÉ	28 mai
<b>Sondage</b>	<b>16 septembre au 1<sup>er</sup> octobre</b>
Analyse des résultats	2 au 16 octobre

### Échéancier pour le portrait de l'offre de FAD dans les établissements universitaires (programmes de 1<sup>er</sup> cycle)

**Du 18 mars au 26 juillet 2024**

Étapes	Dates
Documentation et repérage d'informations	19 mars au 30 avril
Consultations des établissements, du MES et du BCI	1 <sup>er</sup> avril au 28 juin
Analyse des données et informations obtenues	2 au 26 juillet
Rédaction du rapport partiel portrait FAD	19 août au 13 septembre

**Échéancier de production du rapport final  
16 octobre au 23 décembre 2024**

<b>Étape</b>	<b>Dates</b>
Rédaction du rapport	16 octobre au 4 novembre
Consultation de la CERU et du CIRÉ	19 novembre
Adoption du rapport par le Conseil	22 novembre
<b>Transmission d'une version préliminaire à la ministre</b>	<b>3 décembre</b>
Révision linguistique et montage	2 au 20 décembre
<b>Transmission de la version finale à la ministre</b>	<b>23 décembre</b>

## Annexe 2



### **Questionnaire destiné à l'Université [insérer le nom de l'université]**

#### MISE EN CONTEXTE

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un mandat récemment confié par la ministre de l'Enseignement supérieur au Conseil supérieur de l'éducation. Ce mandat vise, d'une part, à brosser le portrait de l'offre de formation à distance (FAD) dans certains programmes de baccalauréat des établissements québécois et, d'autre part, à mener une consultation sur son incidence auprès des membres de la population étudiante québécoise inscrite à un baccalauréat.

Pour répondre au 1<sup>er</sup> objectif du mandat, soit celui d'estimer la place de la FAD au sein de certains programmes de baccalauréat, le Conseil supérieur de l'éducation souhaite connaître votre réalité en lien avec les questions suivantes :

- Dans quelle mesure la FAD et ses différents modes sont-ils présents au sein de votre établissement universitaire?
- Comment la FAD se décline-t-elle dans certains programmes en particulier?

Cette consultation permettra au Conseil de jeter les bases d'une réflexion sur l'offre de FAD au premier cycle universitaire.

#### CONSENTEMENT

Votre participation consiste à remplir le questionnaire qui suit, lequel cherche à alimenter les travaux du Conseil portant sur l'offre de FAD au sein des programmes universitaires de premier cycle. À noter que le questionnaire se concentre sur les programmes menant à l'obtention d'un baccalauréat.

Votre participation demeure confidentielle : aucune information permettant de vous identifier ou d'identifier votre établissement universitaire d'attache ne sera divulguée. L'accès aux données collectées sera strictement réservé au personnel du Conseil associé à ces travaux.

Nous vous invitons à cocher la case ci-dessous pour **confirmer votre consentement à participer à ces travaux**.

*J'ai pris connaissance des renseignements ci-dessus, j'accepte librement de participer à cette consultation et j'accepte que mes réponses soient conservées dans une base de données confidentielle aux conditions établies ci-dessus pour être utilisées dans le cadre des travaux du Conseil supérieur de l'éducation.*

À noter qu'il est possible d'enregistrer vos réponses et de remplir le questionnaire au moment qui vous conviendra le mieux.

**Merci de nous transmettre le questionnaire dûment rempli au plus tard le 31 juillet 2024.**

Pour toute question ou tout commentaire concernant ce questionnaire, nous vous invitons à écrire à Nathalie Langlois, coordonnatrice : [nathalie.langlois@cse.gouv.qc.ca](mailto:nathalie.langlois@cse.gouv.qc.ca).

*\* Les travaux proposés ou menés en vue de la réalisation de ce mandat respectent les balises de l'article 2.5 l'[Énoncé de politique des trois conseils fédéraux de recherche](#), c'est-à-dire qu'ils ont servi exclusivement à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, et ne constituent pas de la recherche et, par conséquent, ne nécessitent pas d'évaluation par un comité d'éthique de la recherche (CER).*

**Nous vous remercions à l'avance de votre coopération!**

## Définitions associées à la formation à distance

Dans le cadre de ces travaux, le Conseil utilise la [typologie des modes de formation<sup>1</sup>](#) proposée par Campus numérique Québec.

Définitions de Campus numérique Québec	
<b>Formation en présentiel</b>	Activité de formation avec obligation de présence à un moment commun dans un ou des espaces pédagogiques physiques communs déterminés pour tous les participants. Ex. : salle de classe, auditorium, laboratoire.
<b>Formation à distance</b>	Activité de formation sans déplacement sur les lieux de la formation.
<b>Formation à distance asynchrone</b>	Activité de formation offerte en différé, au moment qui convient à l'étudiant.
<b>Formation à distance synchrone</b>	Activité de formation où l'étudiant se connecte à partir d'un appareil à un ou des espaces pédagogiques physiques ou en ligne (ou virtuels) proposés, à un moment commun à tous les participants.
<b>Formation à distance mixte</b>	Activité de formation combinant, selon une formule prédéterminée, des activités d'enseignement et d'apprentissage à distance synchrones et asynchrones.
<b>Formation hybride</b>	Activité de formation composée, selon une formule prédéterminée, d'activités d'enseignement et d'apprentissage en présentiel et à distance, dans une proportion variable.
<b>Formation comodale</b>	Activité de formation combinant, en simultané, des modes en présentiel et à distance. Une activité de formation offerte en présentiel est aussi accessible à distance.

## Estimation de l'offre de formation à distance

Dans le cadre du présent questionnaire, le Conseil supérieur de l'éducation souhaite effectuer une première estimation de l'offre de cours en formation à distance dans votre établissement en fonction de six programmes provenant de six domaines de formation : droit, éducation, gestion, sciences de la santé, sciences humaines et sociales, et technologies de l'information. Cette collecte ciblée et partielle vise à nourrir les réflexions du Conseil entourant l'offre de formation à distance en contexte universitaire dans certains programmes de baccalauréat.

Le choix des programmes repose sur les critères suivants :

- Les programmes proviennent d'une diversité de domaines disciplinaires offerts dans 12 universités québécoises;
- Les programmes sélectionnés sont similaires d'un établissement à l'autre et mènent à l'obtention d'un même baccalauréat;
- Les programmes d'études sélectionnés sont généralement associés à un grand volume d'inscriptions.

---

<sup>1</sup> [Campus numérique Québec, Typologie des modes de formation \(s. d.\), réf. du 7 mai 2024.](#)

## Domaine du droit

1. Pour le programme de **baccalauréat en droit [inscrire le titre et code programme]**, veuillez préciser le pourcentage exact des **cours du tronc commun** qui étaient offerts à la **session d'automne 2023** dans chacun des modes de formation énumérés ci-dessous.

Dans le cas où cette information n'était pas disponible, veuillez indiquer le pourcentage estimé de ces mêmes cours pour chacun de ces modes de formation.

*Précisions :*

- Les cours de tronc commun font référence aux cours que doivent suivre toutes les personnes étudiantes du baccalauréat en droit [inscrire le titre et code programme], quel que soit le profil choisi;
- Merci de comptabiliser tous les groupes-cours du programme qui étaient offerts sur l'ensemble des campus de votre établissement;
- Dans le cas où les cours du programme étaient offerts à la fois à distance et en présentiel, merci de les comptabiliser pour chacun des modes et de le mentionner dans les commentaires;
- Dans le cas où les groupes-cours incluaient des étudiantes et des étudiants en provenance de programmes autres que le baccalauréat en droit [inscrire le titre et code programme], veuillez le mentionner dans les commentaires.

Modes de formation	% exact des cours offerts si connu	Estimation				% inconnu
		Entre 1 et 25 % des cours offerts	Entre 26 et 50 % des cours offerts	Entre 51 et 75 % des cours offerts	Entre 76 et 100 % des cours offerts	
Formation en présentiel	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation à distance (comprend les modes asynchrone, synchrone et mixte)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation hybride (comprend des activités en classe et d'autres à distance)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation comodale (simultanément en présentiel et à distance synchrone)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires :						

## Domaine de l'éducation

2. Pour le programme de **baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire [inscrire le titre et code programme]**, veuillez préciser le pourcentage exact des **cours du tronc commun** qui étaient offerts à la **session d'automne 2023** dans chacun des modes de formation énumérés ci-dessous.

Dans le cas où cette information n'était pas disponible, veuillez indiquer le pourcentage estimé de ces mêmes cours pour chacun de ces modes de formation.

### *Précisions :*

- *Les cours de tronc commun font référence aux cours que doivent suivre toutes les personnes étudiantes du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire [inscrire le titre et code programme], quel que soit le profil choisi;*
- *Merci de comptabiliser tous les groupes-cours du programme qui étaient offerts sur l'ensemble des campus de votre établissement;*
- *Dans le cas où les cours du programme étaient offerts à la fois à distance et en présentiel, merci de les comptabiliser pour chacun des modes et de le mentionner dans les commentaires;*
- *Dans le cas où les groupes-cours incluait des étudiantes et des étudiants en provenance de programmes autres que le baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire [inscrire le titre et code programme], veuillez le mentionner dans les commentaires.*

Modes de formation	% exact des cours offerts si connu	Estimation				% inconnu
		Entre 1 et 25 % des cours offerts	Entre 26 et 50 % des cours offerts	Entre 51 et 75 % des cours offerts	Entre 76 et 100 % des cours offerts	
Formation en présentiel	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation à distance (comprend les modes asynchrone, synchrone et mixte)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation hybride (comprend des activités en classe et d'autres à distance)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation comodale (simultanément en présentiel et à distance synchrone)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires :						

### Domaine de la gestion

3. Pour le programme de **baccalauréat en administration des affaires [inscrire le titre et code programme]**, veuillez préciser le pourcentage exact des **cours du tronc commun** qui étaient offerts à la **session d'automne 2023** dans chacun des modes de formation énumérés ci-dessous.

Dans le cas où cette information n'était pas disponible, veuillez indiquer le pourcentage estimé de ces mêmes cours pour chacun de ces modes de formation.

*Précisions :*

- *Les cours de tronc commun font référence aux cours que doivent suivre toutes les personnes étudiantes du baccalauréat en administration des affaires [inscrire le titre et code programme], quel que soit le profil choisi;*
- *Merci de comptabiliser tous les groupes-cours du programme qui étaient offerts sur l'ensemble des campus de votre établissement;*
- *Dans le cas où les cours du programme étaient offerts à la fois à distance et en présentiel, merci de les comptabiliser pour chacun des modes et de le mentionner dans les commentaires;*
- *Dans le cas où les groupes-cours incluaient des étudiantes et des étudiants en provenance de programmes autres que le baccalauréat en administration des affaires [inscrire le titre et code programme], veuillez le mentionner dans les commentaires.*

Modes de formation	% exact des cours offerts si connu	Estimation				% inconnu
		Entre 1 et 25 % des cours offerts	Entre 26 et 50 % des cours offerts	Entre 51 et 75 % des cours offerts	Entre 76 et 100 % des cours offerts	
Formation en présentiel	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation à distance (comprend les modes asynchrone, synchrone et mixte)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation hybride (comprend des activités en classe et d'autres à distance)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation comodale (simultanément en présentiel et à distance synchrone)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires :						

**Domaine des sciences de la santé**

4. Pour le programme de **baccalauréat en sciences infirmières** [inscrire le titre et code programme], veuillez préciser le pourcentage exact des **cours du tronc commun** qui étaient offerts à la **session d'automne 2023** dans chacun des modes de formation énumérés ci-dessous.

Dans le cas où cette information n'était pas disponible, veuillez indiquer le pourcentage estimé de ces mêmes cours pour chacun de ces modes de formation.

*Précisions :*

- Les cours de tronc commun font référence aux cours que doivent suivre toutes les personnes étudiantes du baccalauréat en sciences infirmières [inscrire le titre et code programme], quel que soit le profil choisi;
- Merci de comptabiliser tous les groupes-cours du programme qui étaient offerts sur l'ensemble des campus de votre établissement;
- Dans le cas où les cours du programme étaient offerts à la fois à distance et en présentiel, merci de les comptabiliser pour chacun des modes et de le mentionner dans les commentaires;
- Dans le cas où les groupes-cours incluaient des étudiantes et des étudiants en provenance de programmes autres que le baccalauréat en sciences infirmières [inscrire le titre et code programme], veuillez le mentionner dans les commentaires.

Modes de formation	% exact des cours offerts si connu	Estimation				% inconnu
		Entre 1 et 25 % des cours offerts	Entre 26 et 50 % des cours offerts	Entre 51 et 75 % des cours offerts	Entre 76 et 100 % des cours offerts	
Formation en présentiel	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation à distance (comprend les modes asynchrone, synchrone et mixte)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation hybride (comprend des activités en classe et d'autres à distance)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation comodale (simultanément en présentiel et à distance synchrone)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires :						

**Domaine des sciences humaines et sociales**

5. Pour le programme de **baccalauréat en service social [inscrire le titre et code programme]**, veuillez préciser le pourcentage exact des **cours du tronc commun** qui étaient offerts à la **session d'automne 2023** dans chacun des modes de formation énumérés ci-dessous.

Dans le cas où cette information n'était pas disponible, veuillez indiquer le pourcentage estimé de ces mêmes cours pour chacun de ces modes de formation.

*Précisions :*

- Les cours de tronc commun font référence aux cours que doivent suivre toutes les personnes étudiantes du baccalauréat en service social [inscrire le titre et code programme], quel que soit le profil choisi;
- Merci de comptabiliser tous les groupes-cours du programme qui étaient offerts sur l'ensemble des campus de votre établissement;
- Dans le cas où les cours du programme étaient offerts à la fois à distance et en présentiel, merci de les comptabiliser pour chacun des modes et de le mentionner dans les commentaires;
- Dans le cas où les groupes-cours incluaient des étudiantes et des étudiants en provenance de programmes autres que le baccalauréat en service social [inscrire le titre et code programme], veuillez le mentionner dans les commentaires.

Modes de formation	% exact des cours offerts si connu	Estimation				% inconnu
		Entre 1 et 25 % des cours offerts	Entre 26 et 50 % des cours offerts	Entre 51 et 75 % des cours offerts	Entre 76 et 100 % des cours offerts	
Formation en présentiel	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation à distance (comprend les modes asynchrone, synchrone et mixte)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation hybride (comprend des activités en classe et d'autres à distance)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation comodale (simultanément en présentiel et à distance synchrone)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires :						

**Domaine des technologies de l'information**

6. Pour le programme de **baccalauréat en informatique [inscrire le titre et code programme]**, veuillez préciser le pourcentage exact des **cours du tronc commun** qui étaient offerts à la **session d'automne 2023** dans chacun des modes de formation énumérés ci-dessous.

Dans le cas où cette information n'était pas disponible, veuillez indiquer le pourcentage estimé de ces mêmes cours pour chacun de ces modes de formation.

*Précisions :*

- Les cours de tronc commun font référence aux cours que doivent suivre toutes les personnes étudiantes du baccalauréat en informatique [inscrire le titre et code programme], quel que soit le profil choisi;
- Merci de comptabiliser tous les groupes-cours du programme qui étaient offerts sur l'ensemble des campus de votre établissement;
- Dans le cas où les cours du programme étaient offerts à la fois à distance et en présentiel, merci de les comptabiliser pour chacun des modes et de le mentionner dans les commentaires;
- Dans le cas où les groupes-cours incluaient des étudiantes et des étudiants en provenance de programmes autres que le baccalauréat en informatique [inscrire le titre et code programme], veuillez le mentionner dans les commentaires.

Modes de formation	% exact des cours offerts si connu	Estimation				% inconnu
		Entre 1 et 25 % des cours offerts	Entre 26 et 50 % des cours offerts	Entre 51 et 75 % des cours offerts	Entre 76 et 100 % des cours offerts	
Formation en présentiel	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation à distance (comprend les modes asynchrone, synchrone et mixte)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation hybride (comprend des activités en classe et d'autres à distance)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation comodale (simultanément en présentiel et à distance synchrone)	%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires :						

## Volet informationnel lié à la formation à distance

---

7. Indiquez-vous, sur votre site Internet ou dans vos répertoires de cours, les modes de formation dans lesquels seront offerts les cours?

**Veillez sélectionner un seul choix.**

Jamais <input type="checkbox"/>	Rarement, pour environ 25 % des cours <input type="checkbox"/>	Oui, pour environ 50 % des cours <input type="checkbox"/>	Oui, pour environ 75 % des cours <input type="checkbox"/>	Oui, toujours <input type="checkbox"/>	Ne sais pas <input type="checkbox"/>
Commentaires :					

8. Dans votre établissement, outre le système de gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU), utilisez-vous un système de collecte des données servant à comptabiliser les cours offerts en formation à distance?

**Veillez sélectionner un seul choix.**

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Commentaires :	

9. Avez-vous effectué des sondages, des enquêtes ou des études servant à documenter l'expérience étudiante en lien avec la formation à distance?

**Veillez sélectionner un seul choix.**

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Commentaires :	

Si votre établissement a mené des sondages, des enquêtes ou des études relatifs à la formation à distance, nous vous serions reconnaissants de nous les partager. L'accès à ces renseignements sera strictement réservé au personnel du Conseil dans le cadre de ce mandat.

***Merci de votre participation!***

## Annexe 3

### Quelle est l'incidence de la formation à distance sur l'expérience étudiante?

Le Conseil supérieur de l'éducation sollicite votre point de vue pour connaître votre réalité en lien avec la question suivante : ***Quelle est l'incidence de la formation à distance sur l'expérience étudiante des personnes inscrites à un baccalauréat à la session d'hiver 2024?***

Notez qu'il faudra environ **15** minutes pour remplir le questionnaire. Il sera aussi possible d'enregistrer vos réponses et de reprendre l'exercice à un autre moment.

---

#### Consentement

Nous vous invitons à cocher la case ci-dessous pour **confirmer votre consentement à participer à ces travaux**. Ces derniers respectent les balises de l'article 2.5 de l'Énoncé de politique des trois conseils fédéraux de recherche. Notez que ces travaux seront publiés dans les prochains mois et que votre participation est anonyme.

*J'accepte librement de participer à cette consultation et je consens que mes réponses soient conservées dans une base de données confidentielle pour être utilisées exclusivement par le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des travaux explicités ci-dessus.*

## Le profil universitaire de la personne répondante

---

1. Étiez-vous inscrit(e) à un programme de baccalauréat ou de baccalauréat par cumul dans une université québécoise à la session d'hiver 2024?
  - Oui
  - Non → **Sortie du questionnaire. Message qui sera affiché** : Nous vous remercions de votre intérêt pour ces travaux. Toutefois, dans le cadre de ceux-ci, nous sollicitons uniquement les personnes inscrites au baccalauréat à la session d'hiver 2024.
  
2. Étiez-vous inscrit(e) à plus d'un programme de baccalauréat dans une université québécoise à la session d'hiver 2024?
  - Oui : Référez-vous au programme de baccalauréat pour lequel vous avez obtenu le plus de crédits comme étant votre principal programme de baccalauréat.
  - Non
  
3. À quelle université suiviez-vous ce programme?  
Liste déroulante
  - École de technologie supérieure
  - HEC Montréal
  - Polytechnique Montréal
  - Université Bishop's
  - Université Concordia
  - Université Laval
  - Université McGill
  - Université de Montréal
  - Université de Sherbrooke
  - Université du Québec à Chicoutimi
  - Université du Québec à Montréal
  - Université du Québec à Rimouski
  - Université du Québec à Trois-Rivières
  - Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
  - Université du Québec en Outaouais
  - Université TÉLUQ
  - Une université située en dehors du Québec → **Sortie du questionnaire. Message qui sera affiché** : Nous vous remercions de votre intérêt pour ces travaux. Toutefois, dans le cadre de ceux-ci, nous sollicitons uniquement les personnes fréquentant un établissement universitaire québécois.

4. De quel regroupement disciplinaire fait partie votre programme de baccalauréat?
- **Arts et lettres**  
(littérature, histoire de l'art, musique, danse, arts visuels, théâtre, etc.)
  - **Droit**
  - **Sciences de la santé et sciences médicales**  
(sciences infirmières, médecine, ergothérapie, physiothérapie, nutrition, etc.)
  - **Sciences pures et sciences appliquées**  
(biologie, chimie, mathématiques, physique, géologie, informatique, génie, etc.)
  - **Sciences humaines et sciences sociales**  
(anthropologie, communications, éducation, langues, science politique, psychologie, philosophie, sociologie, sciences des religions, économie, etc.)
  - **Sciences de l'administration**  
(comptabilité, marketing, gestion des ressources humaines, etc.)
  - **Baccalauréat multidisciplinaire**  
(par cumul de certificats ou de mineures, avec majeure, intégré)  
Veuillez préciser les disciplines concernées dans l'encadré «commentaire».
  - Autre, précisez dans l'encadré «commentaire».
  - Je ne sais pas
5. À combien de cours étiez-vous inscrit(e) à la session d'hiver 2024 dans ce programme de baccalauréat?
- Si vous ne connaissez pas le nombre de cours accumulés, inscrivez «inconnu».
6. Combien de crédits avez-vous accumulés jusqu'à ce jour (y compris à la session d'hiver 2024 et d'été 2024, le cas échéant) dans votre programme de baccalauréat?
- Si vous ne connaissez pas le nombre de crédits accumulés, inscrivez «inconnu».
7. Combien de crédits, au total, comporte votre programme de baccalauréat?
- 90 crédits
  - De 91 à 119 crédits
  - 120 crédits
  - 121 crédits et plus
  - Je ne sais pas

**Veillez répondre aux prochaines sections en vous référant à votre principal programme de baccalauréat.**

## **Les modes de formation**

---

8. À la session session d'hiver 2024, quelle proportion de cours avez-vous suivi...

	Aucun cours (0 %)	Entre 1 % et 24 % des cours	Entre 25 % et 49 % des cours	Entre 50 % et 74 % des cours	Entre 75 % et 99 %	La totalité des cours (100 %)	Je ne sais pas
<b>en présentiel</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>à distance asynchrone</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>à distance synchrone</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Présentiel** : Activité de formation avec obligation de présence à un moment commun dans un ou des espaces pédagogiques physiques communs déterminés pour toutes les personnes participantes.

**Asynchrone** : Activité de formation sans déplacement sur les lieux de la formation et offerte en différé, au moment qui convient à la personne étudiante.

**Synchrone** : Activité de formation sans déplacement sur les lieux de la formation, où la personne étudiante se connecte à partir d'un appareil à un ou des espaces pédagogiques physiques ou en ligne (ou virtuels) proposés, à un moment commun à toutes les personnes participantes.

9. À la session d'hiver 2024, avez-vous suivi des cours qui comprenaient, en proportion variable, des séances en présentiel et d'autres à distance?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

10. Étiez-vous satisfait(e) de la proportion de cours suivis en présentiel, à distance asynchrone ou à distance synchrone, telle que vous l'avez expérimentée à la session d'hiver 2024?

- Oui, totalement satisfait(e)
- Oui, plutôt satisfait(e)
- Non, plutôt insatisfait(e)
- Non, totalement insatisfait(e)
- Je ne sais pas

11. Pour une session donnée, quelle serait, selon vous, la **proportion idéale** de cours offerts en présentiel, à distance asynchrone et à distance synchrone?

	Aucun cours (0 %)	1/4 des cours (25 %)	La moitié des cours (50 %)	3/4 des cours (75 %)	La totalité des cours (100 %)	Cela m'est égal
En présentiel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À distance asynchrone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À distance synchrone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Au moment de l'inscription à vos cours pour la session d'hiver 2024, étiez-vous **informé(e)** de leur(s) mode(s) de formation (en présentiel, à distance asynchrone, à distance synchrone)?

- Non, pour aucun cours (0 %)
- Oui, pour 1 % à 24 % des cours
- Oui, pour 25 % à 49 % des cours
- Oui, pour 50 % à 74 % des cours
- Oui, pour 75 % à 99 % des cours
- Oui, pour la totalité des cours (100 %)
- Je ne sais pas

13. Au moment de l'inscription à vos cours pour la session d'hiver 2024, aviez-vous **le choix** du mode de formation (en présentiel, à distance asynchrone, à distance synchrone)?

**Veillez sélectionner un seul choix**

- Non, pour aucun cours
- Oui, pour 1 % à 24 % des cours
- Oui, pour 25 % à 49 % des cours
- Oui, pour 50 % à 74 % des cours
- Oui, pour 75 % à 99 % des cours
- Oui, pour la totalité des cours (100 %)
- Je ne sais pas

## L'appréciation de la formation à distance

14. Pour chacun des énoncés ci-dessous, dans quelle mesure trouvez-vous avantageux de suivre des cours à distance (**asynchrone** ou **synchrone**) par rapport aux cours en **présentiel**?

	Très avantageux	Avantageu x	Ni avantageux ni désavantageux	Désavantageux	Très désavantageux
<b>14A Conciliation vie-études</b>					
<b>SQ1)</b> Le temps de déplacement lié aux études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SQ2)</b> La gestion de l'horaire consacré aux différentes sphères de la vie (études, famille, travail, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SQ3)</b> L'autonomie liée à l'organisation du projet d'études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SQ4)</b> La capacité de concentration lors des séances de cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>14B Dimension pédagogique</b>					
<b>SQ1)</b> Le développement des compétences liées au contenu des cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SQ2)</b> L'accessibilité du personnel enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SQ3)</b> Le dynamisme et la convivialité des cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SQ4)</b> Le fait de pouvoir participer activement aux séances de cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SQ5)</b> La rétroaction liée aux évaluations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SQ6)</b> Le développement des compétences numériques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## L'incidence du mode de formation sur l'engagement étudiant

15. Avez-vous suivi un ou des cours en **présentiel\*** depuis le début de votre baccalauréat?

- Oui
- Non → **Redirection vers la question 18**

\*Activité de formation avec obligation de présence à un moment commun dans un ou des espaces pédagogiques physiques communs déterminés pour toutes les personnes participantes.

16. En vous référant à votre expérience étudiante depuis le début de votre baccalauréat, quel effet le mode de formation en **présentiel** a-t-il eu sur...

	Positif	Plutôt positif	Plutôt négatif	Négatif	Aucun effet
<b>SQ1)</b> Votre motivation scolaire	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ2)</b> Vos apprentissages	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ3)</b> Votre charge de travail universitaire	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ4)</b> Vos résultats universitaires	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ5)</b> Votre sentiment d'appartenance à votre programme d'études	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ6)</b> Les relations avec vos collègues étudiants	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ7)</b> Vos relations pédagogiques avec les membres du personnel enseignant	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ8)</b> L'assiduité à vos cours	<input type="checkbox"/>				

17. En vous référant à la session d'hiver 2024, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants en ce qui a trait à **l'accueil et à l'encadrement** reçus dans le cadre de vos cours suivis en **présentiel**?

	En accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Ne s'applique pas
<b>SQ1)</b> J'ai trouvé que les consignes liées à l'utilisation des outils technologiques étaient claires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ2)</b> J'ai obtenu une réponse à mes questions, que ce soit en temps réel ou en différé, de la part du personnel de l'université	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ3)</b> Le personnel enseignant était facilement joignable en dehors de mes cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ4)</b> L'organisation du contenu de mes cours facilitait mes apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

18. Avez-vous suivi un ou des cours offerts à distance **asynchrone\*** depuis le début de votre baccalauréat?

\* Activité de formation sans déplacement sur les lieux de la formation et offerte en différé, au moment qui convient à la personne étudiante.

- Oui
- Non → Redirection vers la question 21

19. En vous référant à votre expérience étudiante depuis le début de votre baccalauréat, quel effet le mode de formation à distance **asynchrone** a-t-il eu sur...

	Positif	Plutôt positif	Plutôt négatif	Négatif	Aucun effet
<b>SQ1)</b> Votre motivation scolaire	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ2)</b> Vos apprentissages	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ3)</b> Votre charge de travail universitaire	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ4)</b> Vos résultats universitaires	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ5)</b> Votre sentiment d'appartenance à votre programme d'études	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ6)</b> Les relations avec vos collègues étudiants	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ7)</b> Vos relations pédagogiques avec les membres du personnel enseignant	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ8)</b> L'assiduité à vos cours	<input type="checkbox"/>				

20. En vous référant à la session d'hiver 2024, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants en ce qui a trait à l'**accueil et à l'encadrement** reçus dans le cadre de vos cours suivis à distance **asynchrone**?

	En accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Ne s'applique pas
<b>SQ1)</b> J'ai trouvé que les consignes liées à l'utilisation des outils technologiques étaient claires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ2)</b> J'ai pu obtenir une réponse à mes questions, que ce soit en temps réel ou en différé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ3)</b> Le personnel enseignant était facilement joignable en dehors de mes cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ4)</b> L'organisation du contenu de mes cours facilitait mes apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

21. Avez-vous suivi un ou des cours offerts à distance **synchrone\*** depuis le début de votre baccalauréat?

\* Activité de formation sans déplacement sur les lieux de la formation, où la personne étudiante se connecte à partir d'un appareil à un ou des espaces pédagogiques physiques ou en ligne (ou virtuels) proposés, à un moment commun à toutes les personnes participantes.

- Oui
- Non → **Redirection vers la question 24**

22. En vous référant à votre expérience étudiante depuis le début de votre baccalauréat, quel effet le mode de formation à distance **synchrone** a-t-il eu sur...

	Positif	Plutôt positif	Plutôt négatif	Négatif	Aucun effet
<b>SQ1)</b> Votre motivation scolaire	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ2)</b> Vos apprentissages	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ3)</b> Votre charge de travail universitaire	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ4)</b> Vos résultats universitaires	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ5)</b> Votre sentiment d'appartenance à votre programme d'études	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ6)</b> Les relations avec vos collègues étudiants	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ7)</b> Vos relations pédagogiques avec les membres du personnel enseignant	<input type="checkbox"/>				
<b>SQ8)</b> L'assiduité à vos cours	<input type="checkbox"/>				

23. En vous référant à la session d'hiver 2024, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants en ce qui a trait à **l'accueil et à l'encadrement** reçus dans le cadre de vos cours suivis à distance **synchrone**?

	En accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Ne s'applique pas
<b>SQ1)</b> J'ai trouvé que les consignes liées à l'utilisation des outils technologiques étaient claires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ2)</b> J'ai pu obtenir une réponse à mes questions, que ce soit en temps réel ou en différé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ3)</b> Le personnel enseignant était facilement joignable en dehors de mes cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ4)</b> L'organisation du contenu de mes cours facilitait mes apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

## L'accessibilité de la formation à distance

Veuillez répondre aux prochaines questions en vous référant aux cours suivis à distance **asynchrone** ou **synchrone** à la session d'hiver 2024 dans le cadre de votre principal programme de baccalauréat.

24. Comment évaluez-vous votre maîtrise des **compétences numériques\*** pour cheminer efficacement dans vos cours suivis à distance (**asynchrone** ou **synchrone**), en général?

\* Capacité de repérer, d'organiser, de comprendre, d'évaluer, de créer et de diffuser de l'information par l'intermédiaire de la technologie numérique.

Très bonne	Bonne	Moyenne	Faible	Très faible
<input type="checkbox"/>				

25. La technologie numérique (ex. : plateforme de cours) utilisée dans vos cours à distance (**asynchrone** ou **synchrone**) depuis le début de votre baccalauréat était-elle facile d'utilisation?

- Non, pour aucun cours
- Oui, pour moins de la moitié des cours
- Oui, pour la moitié des cours
- Oui, pour plus de la moitié des cours
- Oui, pour tous les cours

26. En vous référant à la session d'hiver 2024, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants?

	En accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Ne s'applique pas
<b>SQ1</b> Je bénéficiais d'une connexion Internet adéquate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ2</b> J'avais accès à un espace de travail adéquat pour suivre mes séances de cours à distance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ3</b> Je disposais d'un équipement informatique adéquat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ4</b> Mon université m'offrait un ou des espaces appropriés pour suivre mes séances de cours sur le ou les campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ5</b> J'accédais facilement à la documentation liée aux cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>SQ6</b> Je savais qui contacter pour recevoir de l'aide en ce qui concerne l'utilisation de la technologie numérique (ex. : plateforme en ligne)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

## Améliorer l'expérience étudiante en formation à distance

27. En considérant l'ensemble de vos cours suivis à distance (**asynchrone** ou **synchrone**) depuis le début de votre baccalauréat, quelle importance accordez-vous à chacun des énoncés suivants?

	Très important	Important	Peu important	Pas important du tout
<b>SQ1)</b> Des plages horaires étendues offertes par le service de soutien technique de mon université	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SQ2)</b> Des activités d'accueil et d'intégration organisées par mon programme, mon département ou ma faculté lors de ma première session d'inscription	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SQ3)</b> Des renseignements clairs et détaillés sur les modes de formation <b>avant</b> l'inscription aux cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SQ4)</b> La possibilité de <b>choisir</b> les modes de formation qui correspondent à mes besoins ou à mes préférences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SQ5)</b> Des cours préparatoires à la poursuite d'une formation en ligne (sur une base volontaire)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Avez-vous des commentaires à formuler concernant l'impact ou les impacts de la formation à distance sur votre expérience à l'université?**

## Le profil de la personne répondante

---

28. À quel genre vous identifiez-vous?

- Féminin
- Masculin
- Je préfère utiliser un autre terme ou je suis en questionnement
- Je préfère ne pas répondre

29. Dans quel groupe d'âge êtes-vous?

- 20 ans ou moins
- 21-24 ans
- 25-29 ans
- 30-39 ans
- 40-49 ans
- 50-59 ans
- 60 ans ou plus
- Je préfère ne pas répondre

30. Avez-vous des enfants à charge?

- Oui
- Non → **Redirection vers la question 32**
- Je préfère ne pas répondre

31. Êtes-vous chef(fe) de famille monoparentale?

- Oui
- Non
- Je préfère ne pas répondre

32. Êtes-vous une personne proche aidante\*?

\* Une personne proche aidante se définit comme une personne qui apporte un soutien à un ou à plusieurs membres de son entourage qui présentent une incapacité temporaire ou permanente de nature physique, psychologique, psychosociale ou autre, peu importe leur âge ou leur milieu de vie, avec qui elle partage un lien affectif, familial ou non.

- Oui
- Non
- Je n'en suis pas certain(e)
- Je préfère ne pas répondre

33. Êtes-vous une étudiante ou un étudiant international(e)\*?

\* Est défini comme « étudiant international » tout étudiant inscrit dans le réseau d'enseignement québécois qui ne détient pas le statut légal au Canada de citoyen canadien, de résident permanent ou d'Indien (au sens de la Loi sur les Indiens) et ayant comme statut d'inscription à l'ordre universitaire, celui d'étudiant régulier ou d'étudiant libre.

- Oui
- Non
- Je préfère ne pas répondre

34. Êtes-vous une personne étudiante en situation de handicap (ESH) ou ayant des besoins particuliers\*?

La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale définit une personne handicapée comme étant « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes »

- Oui
- Non → **Passer directement à la question 36**
- Je n'en suis pas certaine
- Je préfère ne pas répondre → **Passer directement à la question 36**

35. Considérez-vous que les mesures d'accommodement, d'aide ou d'adaptation dont vous avez pu bénéficier en formation à distance (**asynchrone** et **synchrone**) à la session d'hiver 2024 ont été suffisantes?

- En accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En désaccord
- Je n'ai bénéficié d'aucune mesure
- Ne s'applique pas

36. Occupiez-vous un emploi ou des emplois salariés durant la session d'hiver 2024?

Oui

Non  → **Sortie du questionnaire vers le message de remerciement final**

37. En considérant tous les emplois occupés, combien d'heures avez-vous travaillé (en moyenne) par semaine durant la session d'hiver 2024?

- Moins de 10 heures
- Entre 10 et 14 heures
- Entre 15 et 19 heures
- Entre 20 et 24 heures
- Entre 25 et 29 heures
- 30 heures et plus
- Je ne sais pas

**Merci de votre participation!**



# Bibliographie

Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (2023). *Une demande croissante pour la technologie dans l'enseignement et l'apprentissage : Rapport pancanadien 2023 sur les tendances en matière d'apprentissage numérique dans le milieu canadien de l'enseignement postsecondaire*, Vancouver, L'Association, 37 p., Réf du 13 janvier 2025.

Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (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 à distance et l'apprentissage en ligne : sous-rapport sur les établissements du Québec et les établissements francophones*, Vancouver, L'Association, 91 p., Réf du 13 janvier 2025.

Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (2017). *Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada 2017*, Vancouver, L'Association, 67 p.

Bonin, Sylvie (2018). *Les enjeux de la formation universitaire à distance : une analyse ICOPE*, Québec, Université du Québec, Direction de la recherche institutionnelle, 35 p., Réf. du 19 février 2024.

Campus numérique Québec (s. d.). *Typologie des modes de formation*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, 1 p. Réf. du 13 janvier 2025.

Commission des affaires étudiantes (2021). *Avis prospectif sur les enjeux de la condition étudiante dans un horizon de sept à dix ans*, Québec, Université Laval, 33 p., Réf. du 30 juillet 2023.

Commission des affaires étudiantes (2020). *La qualité de l'expérience étudiante : quelques lignes directrices en contexte de pandémie*, Caucus des associations étudiantes – Adopté lors de la séance du 22 août 2021, Québec, Université Laval, 18 p., Réf. du 27 février 2024.

Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (2021). *Avis sur la formation à distance à l'Université Laval pour l'année 2021-2022*, Québec, CADEUL, Réf. du 21 février 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2022). *Formation collégiale : expérience éducative et nouvelles réalités*, Québec, Le Conseil, 174 p., Réf. du 27 octobre 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *Revenir à la normale ? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021, Québec, Le Conseil, 157 p., Réf. du 6 novembre 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Éduquer au numérique, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*, Québec, Le Conseil, 96 p., Réf. du 20 février 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*, Québec, Le Conseil, 162 p., Réf. du 23 octobre 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). *L'Assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*, Québec, Le Conseil, 123 p., Réf. du 7 novembre 2024.

Deschênes, André-Jacques et Martin Maltais (2006). *Formation à distance et accessibilité*, Québec, TELUQ, 135 p.

Deschênes, André-Jacques et D. Paquette (1996). Programme de formation continue des enseignants (Première année), Québec, Centre romand d'enseignement à distance et Télé-université.

EDUCAUSE (2023). *2023 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*, Boulder (Colorado), Educause, 55 p., Réf. du 19 février 2024.

Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (2022). *L'évolution de la qualité de la formation à distance à l'Université de Montréal depuis la pandémie*, Montréal, FAÉCUM, 20 p., Réf. du 21 février 2024.

Fonds de recherche du Québec (2020). *L'université québécoise du futur : tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*, Document de réflexion et de consultation, Québec, Gouvernement du Québec, 109 p.

Forget-Dubois, Nadine (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 46 p., Réf. du 26 septembre 2024.

Gaboriault, Catherine et Yasmine Jouhari (2021). *Formation à distance : portrait de la situation actuelle et recommandations pour améliorer l'accessibilité et la qualité de ce mode de formation*, Québec, Union étudiante du Québec, 65 p., Réf. du 14 février 2024.

Gérin-Lajoie, Serge (2019). « *La formation à distance : comment en faire une expérience réussie pour tous?* », dans *le cadre de la journée de réflexion du Comité de pédagogie universitaire de l'UQAC « Enseigner à l'aide d'un dispositif de mise en ligne (présence et distance) : questionnements, enjeux pédagogiques et pratiques gagnantes »*, [s. l.], [s. é.], 44 p., Réf. du 12 mars 2024.

Gérin-Lajoie, Serge et Cathia Papi (2021). « *Enseignement à distance : un succès mitigé et des leçons à tirer* », *Affaires universitaires*, Réf. du 10 janvier 2025.

Gouvernement du Québec (2024). *Personne proche aidante*, Réf. du 5 novembre 2024.

Gouvernement du Québec (2022). *Portrait sommaire de la formation universitaire suivie à distance en raison de la COVID-19 par les nouveaux titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise*, Réf. du 25 novembre 2024.

Gouvernement du Québec (s. d.). *Campus numérique Québec*, Réf. du 19 novembre 2024.

Johnson, Nicole (2023). *Une demande croissante pour la technologie dans l'enseignement et l'apprentissage : rapport pancanadien 2023 sur les tendances en matière d'apprentissage numérique dans le milieu canadien de l'enseignement postsecondaire*, Vancouver, Association canadienne de recherche sur la formation en ligne, 37 p., Réf. du 19 février 2024.

Mercier, Cendrine (2020). « *Formation à distance et bien-être des étudiants* », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 17, n° 3, p. 103-116. Réf. du 13 janvier 2025.

Ministère de l'Éducation (2023). *Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU) : description des éléments de donnée – dictionnaire réseau complet*, Québec, Le Ministère, 457 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Rapport du Chantier eCampus : FAD – Enseignement supérieur*, Québec, Le Ministère, 37 p. Réf. du 13 janvier 2025.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Guide de la collecte année universitaire 2018-2019*, Québec, Le Ministère, 394 p.

Ministère de l'Enseignement supérieur (2023). *Inclusion, accessibilité et services concernant les personnes étudiantes en situation de handicap*, Québec, Le Ministère, 3 p.

Ministère de l'Enseignement supérieur (2021). *Les étudiants internationaux à l'enseignement supérieur*, Québec, Le Ministère, 5 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2020). *Les possibilités de l'apprentissage en ligne pour les adultes : premiers enseignements de la crise du COVID-19*, Paris, OCDE, 18 p., Réf. du 7 mars 2024.

Ouellette, Catherine (2021). « Le passage obligé en formation à distance en temps de crise », dans *Évaluation des apprentissages en formation à distance*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-47.

Parr, Marcelle (2017). *Portrait des inscriptions à des cours en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996*, Montréal, Comité de liaison en formation à distance, 6 p.

Pelletier, Patrick et Anne Mesny (2021). « *Pandémie de COVID-19 et institutionnalisation de l'enseignement à distance dans les universités québécoises* », *Distances et médiations des savoirs*, vol. 36, Réf. du 26 octobre 2024.

Peltier, Claire (2023). « Présence, distance et absence : diversité des représentations liées à la baisse de fréquentation des cours présentiels et des usages des cours enregistrés », *Distances et médiations des savoirs*, n° 43, p. 1-12.

Pouliot, Ève, Mélanie Tremblay, Mélanie Fournier, et al. (2020). *Avis du GRIIP : COVID-19 – Favoriser l'implication des étudiants en contexte de formation à distance*, Réf. du 6 mars 2024.

Tremblay, Chantal (2023). « Apports et limites de la formation à distance pour la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 20, n° 2, p. 53-67.

UNESCO et Université ouverte de Shanghai (2023). *Tendances internationales de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur*, Rapport de recherche, Hambourg (Allemagne), Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 75 p., Réf. du 27 octobre 2023.

Université Téléq (2024). *Forum du CLIFAD (19 et 20 novembre) – La formation à distance, pour aller plus loin*, Réf. du 22 octobre 2024.

# Remerciements

Le Conseil supérieur de l'éducation tient à remercier les personnes et les organismes consultés ou entendus dans le cadre de la production de ce rapport.

## Instances

Les membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU)

Les membres du Comité interordres de la relève étudiante (CIRÉ)

## Organismes

Le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI)

Le Centre d'études des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES)

- Julie Auclair, enseignante-chercheuse (ÉCOBES – Cégep de Jonquière)

Le ministère de l'Enseignement supérieur (MES)

- Rachel Gravel, architecte d'affaires projet Campus numérique Québec
- Cynthia Sheehan, conseillère aux affaires universitaires
- Dominic Thériault, conseiller

L'Union étudiante du Québec (UEQ)

## Personnes

Rémy Auclair, agent de recherche à l'Université du Québec (UQ)

Sylvie Bonin, agente de recherche à l'UQ

Caroline Damboise, professeure en technologies de l'information et des communications en éducation, Université du Québec à Rimouski (UQAR)

Nicolas Gagnon, vice-recteur adjoint et dirigeant de l'information, Université Laval

Serge Gérin-Lajoie, professeur spécialiste en formation à distance, en formation en ligne et en technologie éducative, TELUQ

Daniel LaBillois, responsable du Centre de pédagogie universitaire et du Centre d'aide à la réussite, UQAR

Benoît Ladouceur, directeur du bureau de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

Véronique Laflamme, coordonnatrice, Pôle d'expertise interordres en formation à distance

Thomas Rajotte, professeur en didactique et orthopédagogie des mathématiques, UQAR

Des remerciements particuliers sont dédiés :

- aux collaboratrices et aux collaborateurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) qui ont testé le projet de questionnaire sur l'offre de FAD;
- aux étudiantes et aux étudiants qui ont testé le projet de questionnaire sur l'incidence de la FAD sur l'expérience étudiante;
- aux associations étudiantes québécoises qui ont diffusé l'appel à participation pour remplir le questionnaire sur l'incidence de la FAD sur l'expérience étudiante;
- aux étudiantes et aux étudiants qui ont répondu au questionnaire sur l'incidence de la FAD sur l'expérience étudiante.

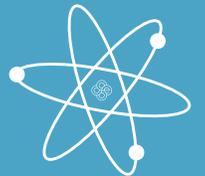
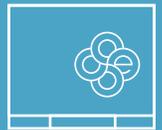
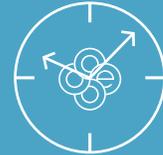
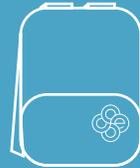
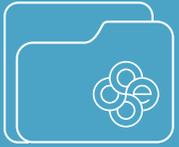


## Membres du Conseil supérieur de l'éducation\*

Nom	Fonction
<b>Présidente</b>	
Monique Brodeur	Présidente du Conseil supérieur de l'éducation
<b>Membres</b>	
Valérie Boudreau	Directrice d'établissement scolaire
Sylvain Bourdon	Professeur associé, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Scheila Brice	Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire de Laval
Marc-Antoine Charette	Président par intérim du CIRÉ
Claude Corbo	Recteur émérite, Université du Québec à Montréal
Julie Drapeau	Directrice adjointe, École secondaire des Bâtisseurs Centre de services scolaire de La Jonquière
Malika Habel	Ancienne directrice générale, Collège de Maisonneuve
Michaël Héту	Enseignant de français, Cégep André-Laurendeau
Elsa Mondésir-Villefort	Conseillère en participation citoyenne
David Montpetit	Directeur des services éducatifs, Collège Charles-Lemoyne
Benoit Petit	Conseiller pédagogique, Service national du RÉCIT pour les gestionnaires scolaires Centre de services scolaire de St-Hyacinthe
Sébastien Piché	Directeur des études, Collège Bois-de-Boulogne
Marie-Hélène Talon	Directrice adjointe, Confédération des organismes familiaux du Québec
Yves-Michel Volcy	Directeur général, Centre de services scolaire de Laval
<b>Membres adjoints d'office</b>	
Marc Sirois	Sous-ministre associé à la réussite éducative et à la main-d'œuvre
Sylvain Périgny	Sous-ministre adjoint, affaires universitaires, recherche et transformation numérique, Ministère de l'Enseignement supérieur
<b>Secrétaire générale</b>	
Marie-Josée Larocque	

\*Au moment de l'adoption de l'avis





50-0567

**Conseil supérieur  
de l'éducation**

**Québec** 

   @csequebec  
cse.gouv.qc.ca