

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Enseignement et apprentissage dans l'enseignement supérieur à l'ère de la COVID-19 : Une synthèse des connaissances

Chercheur.e principal.e

Anick Legault, Collège Dawson

Cochercheur.e.s

Catherine Fichten, Collège Dawson et université McGill

Collaboratrices ou collaborateurs

Alice Havel, Jennison Asuncion et Susan Wileman

Établissement gestionnaire de la subvention

Collège Dawson

Numéro du projet de recherche

2021-0EUS-304966

Titre de l'Action concertée

Le numérique en éducation et en enseignement supérieur dans le contexte de la pandémie de COVID-19

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Tables des matières

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. La problématique
2. Les principales questions de recherche.
3. Les objectifs poursuivis.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

1. L'auditoire.
2. Les retombées pour l'enseignement et la formation.
3. Les limites.
4. Les messages clés et les pistes de solution.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

1. L'approche méthodologique.
2. Les stratégies et les techniques d'analyse.

PARTIE D – RÉSULTATS

1. Une revue de la littérature.
2. Les listes de distribution sur l'enseignement et l'apprentissage.
3. Un échantillonnage de sites web de cégeps et d'universités.
4. Les groupes consultatifs
 - a. Avec les étudiants
 - b. Avec les enseignants
5. Les entrevues avec six experts nationaux et internationaux.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Annexe A : Liste de références complète

Annexe B : Questions pour les réunions consultatives avec les étudiants

Annexe C : Questions pour les réunions consultatives avec les enseignants

Annexe D : Questions pour les experts

Annexe E : Liste complète des sites web des établissements enquêtés

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. La problématique.

La qualité de l'offre des cours à distance nouvellement mis en ligne, c'est-à-dire ceux que les enseignants ont conçus à l'origine pour être dispensés en présentiel, mais qui ont été adaptés pour être dispensés en distanciel, en ligne, en réponse à la pandémie de la COVID-19 (Staff Writers, 2020), nous intéresse particulièrement. Depuis la mi-mars 2020, la plupart des cours des cégeps et universités canadiennes ont été donnés à distance. Cela a présenté des défis : de nombreux membres du corps professoral apprennent tout juste à enseigner en ligne, les plateformes de vidéoconférence et les systèmes d'administration de l'apprentissage sont souvent mal adaptés pour offrir de tels cours (du moins au début de la pandémie), et la plupart des étudiants ne se sont pas inscrits à l'origine à des cours en ligne.

Les enseignants ont besoin de soutien pour aider leurs étudiants à avoir du succès dans leurs études. Il s'agit notamment d'aider les enseignants à identifier, développer et approfondir leurs connaissances sur les utilisations les plus innovantes des technologies numériques. En outre, il convient de mettre davantage l'accent sur la manière dont ces technologies peuvent influencer la motivation, le sentiment d'auto-efficacité et l'engagement comportemental des étudiants en tant que facteurs de rendement académique (Facchin, & Boisvert, 2019 ; Facchin & Mangerel, 2019, avril). Ce besoin de connaissances met en lumière les préoccupations et les besoins identifiés dans le Plan d'action numérique (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018) lancé par le gouvernement du Québec en 2018. Des détails importants de ce plan sont disponibles dans Karsenti, Poellhuber, Parent, et Michelot (2020). Par ailleurs, nous savons qu'un plan efficace de développement professionnel du corps professoral doit être mis en place dans l'ensemble des établissements postsecondaires afin d'optimiser les

pratiques d'enseignement et l'apprentissage des étudiants (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2020).

De nombreux enseignants de cégep et d'université continuent d'éprouver des difficultés avec l'offre en ligne de leurs cours. Cela peut être lié à leur propre niveau de confort et d'expertise avec les technologies, aux disciplines qu'ils enseignent, ainsi qu'à la formation et au soutien numériques fournis par leur établissement postsecondaire. La plupart des enseignants ont des cours où entre 10 % et 20 % de leurs étudiants ont un handicap (Eagan et al., 2017 ; Fichten Jorgensen, Asuncion, et al., 2018 ; Snyder, de Brey, & Dillow, 2016) ; cela nécessite une expertise, du temps, un intérêt et une formation numérique supplémentaires liés à l'accessibilité, ainsi que des ressources fournies par l'établissement postsecondaire.

Il existe une littérature abondante sur l'utilisation de la technologie dans l'apprentissage en ligne, ainsi que sur l'accessibilité de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement en distanciel (par ex., Chmiliar & Anton, 2017, 2018 ; Thomson, Fichten, Budd, Havel, & Asuncion, 2015 ; Sauvé, 2015). Les articles et les présentations sur l'apprentissage et l'enseignement en distanciel sont de plus en plus nombreux (par ex., Gillis & Krull, 2020). De plus, de nombreux collèges et universités ont mis en ligne des modules de formation, des vidéos et des webinaires à l'intention du corps professoral et l'Université TÉLUQ (n.d.) possède un site web sophistiqué proposant des programmes de formation à distance ([J'enseigne à distance](#)). La pandémie touche la majorité de la population étudiante et de nombreux inconnus subsistent. La plupart des étudiants rencontrent des obstacles à leur apprentissage en raison de la pandémie, tels que des distractions, une anxiété accrue et un manque de motivation (Gillis & Krull, 2020).

Les étudiant.e.s en situation d'handicap (ÉSH) au postsecondaire sont nombreux. Plus de 11 % des populations américaines et canadiennes de premier cycle universitaire ont un handicap (Fichten, Jorgensen, Asuncion et al., 2018 ; Snyder et al., 2016). Selon une

vaste étude américaine portant sur des étudiants de première année inscrits dans 184 universités différentes, 21,9 % des étudiants ont déclaré avoir un handicap (Eagan et al., 2017). Une étude récente menée auprès d'étudiants en sciences sociales au cégep (Fichten, Jorgensen, Havel, King et al., 2019) a révélé que 26 % d'entre eux se déclaraient en situation de handicap.

Les problèmes de santé mentale et les problèmes liés à l'anxiété, qui étaient déjà de plus en plus souvent signalés auparavant, sont des conséquences importantes et marquantes de la pandémie de la COVID-19. Une étude récente portant sur 195 étudiants d'une grande université publique des États-Unis visait à faire la lumière sur les effets de cette pandémie de longue durée (Son, Hegde, Smith, Wang et Sasangohar, 2020). Les résultats indiquent que 71 % des participants ont fait état d'une augmentation du stress et de l'anxiété directement liée à la pandémie de la COVID-19, et 82 % des étudiants se sont dit plus préoccupés par leurs résultats scolaires. Statistique Canada (2020) a constaté que les participants à une enquête ont déclaré que leur santé, tant mentale que générale, était nettement moins bonne qu'avant la pandémie de la COVID-19. Michael Tibollo, ministre associé de la santé mentale et des toxicomanies de l'Ontario, a déclaré lors d'une conférence de presse : « Nous reconnaissons qu'au cours des dernières années, les besoins en santé mentale des étudiants de niveau postsecondaire ont augmenté de façon spectaculaire dans la province de l'Ontario. Cette situation a été aggravée par l'épidémie de la COVID-19 » (Traduction libre, Harris, 2020 ; Premier of Ontario, 2020). Ross Romano, le ministre des Collèges et Universités a ajouté : « Disposer de soutien en matière de santé mentale au moment où les étudiants en ont le plus besoin est un élément clé pour aider les étudiants à réussir, en particulier pendant cette période très difficile de la COVID » (Traduction libre, [Gouvernement de l'Ontario, 2020](#)).

Au Québec, la pandémie continue d'exercer une pression sur les étudiants et le corps professoral des établissements postsecondaires. En octobre 2020, le premier ministre

François Legault rétabli les mesures qui restreignent les interactions sociales en personne dans les zones désignées comme « zones rouges » afin de limiter la propagation du virus (Canadian Press, 2020). La distanciation sociale nuit aux interactions sociales, ce qui semble être un facteur de stress observé chez 86 % des participants de l'étude de Son et de ses collègues (2020).

2. Les principales questions de recherche.

Face aux difficultés présentées, notre objectif est de répondre aux deux besoins relevés dans le Guide de programme Actions Concertées :

Besoin 1 : Quels sont les besoins des étudiants en matière d'enseignement à distance ? Quelles sont les pratiques pédagogiques qui peuvent le mieux répondre à ces besoins ?

Besoin 2 : Quelle est la valeur ajoutée du numérique dans la formation continue et/ou l'insertion professionnelle des enseignants ? (Question légèrement modifiée afin de répondre uniquement aux besoins des enseignants du postsecondaire).

3. Les objectifs poursuivis.

Les principaux objectifs de nos efforts sont de : a) contribuer à l'élaboration de politiques et de directives dans les établissements d'enseignement postsecondaire concernant le développement de cours en ligne, hybrides et mixtes et b) de permettre de meilleures occasions de développement du corps professoral par des activités de formation pour les enseignants afin de mieux répondre aux divers besoins des étudiants. Les objectifs sont atteints grâce à une synthèse des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage en distanciel au Québec durant la pandémie de la COVID-19. Toutefois, il sera nécessaire de mettre en contexte la collecte des données et de nuancer les résultats obtenus selon les différentes 'phases' de la gestion de la pandémie par les instances gouvernementales (c.-à-d., durant la quarantaine générale et suivant le retour en présentiel de l'automne 2021) et la manière dont elles ont affecté l'enseignement et l'apprentissage en distanciel et en présentiel.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

1. L'auditoire.

Ce rapport scientifique concerne un large public : il s'adresse au gouvernement, aux administrateurs des établissements d'enseignement postsecondaire (par ex., Doyen des études, Doyen des facultés, coordonnateurs départementaux, etc.), aux enseignants, aux étudiants, aux intervenants du secteur postsecondaire (p. ex., les conseillers pédagogiques et les spécialistes en service d'accessibilité pour les ÉSH) et aux communautés de pratiques d'enseignement et de la recherche. Nous croyons qu'en donnant une voix aux étudiants et aux enseignants du postsecondaire ainsi qu'aux spécialistes de l'enseignement postsecondaire en ligne, notre recherche peut éclairer les politiques et les pratiques afin de créer un système d'éducation plus accessible et inclusif.

2. Les retombées pour l'enseignement et la formation.

Pour guider rapidement les lecteurs de ce rapport à travers les retombées pour l'enseignement et la formation des enseignants, nous avons compilé cinq recommandations principales provenant du matériel des entrevues tenues avec les experts de l'enseignement en ligne et de l'enseignement aux étudiants et ÉSH :

1. Une équipe techno pédagogique est essentielle pour le développement de cours efficaces en ligne ou mixte.

2. Les étudiants doivent disposer des ressources nécessaires pour suivre des cours en ligne, ce qui inclut :

(a) La technologie : l'accès à un ordinateur de bureau ou à un portable. Un téléphone intelligent n'est pas l'idéal comme seul outil pour compléter un cours.

(b) La connexion Internet : une bande passante rapide et stable est de la plus haute importance pour un cours en ligne, surtout lorsqu'il y a des activités synchrones.

- (c) Un lieu d'étude propice : un espace calme/privé pour travailler et étudier est de la plus haute importance pour regarder/écouter les cours et de compléter les examens.
 - (d) Une attention particulière aux ÉSH : l'utilisation des principes de la CUA au postsecondaire sera extrêmement utile, car le matériel ne devra pas être modifié rétroactivement pour les ÉSH, mais sera déjà accessible à tous.
3. Les meilleures pratiques pour l'enseignement en ligne sont :
- (a) N'enseignez que les principes ou les idées clés de la matière dans vos cours enregistrés – les enregistrements doivent être courts, concis et libre de détails.
 - (b) Mettez en place des incitatifs (par ex., des points pour l'achèvement) afin que les étudiants complètent les activités en ligne, sinon ils ne les feront tout simplement pas.
 - (c) Donnez de la rétroaction dès que possible aux étudiants sur les travaux et les évaluations terminés.
 - (d) Assurez-vous d'avoir des activités de consolidation de l'apprentissage - les étudiants doivent utiliser le matériel nouvellement appris immédiatement, mais le matériel doit être réutilisé pour s'assurer qu'il est entreposé dans la mémoire à long terme.
4. Utilisez un seul système d'administration de l'apprentissage (SGA) où tout est accessible à cet endroit incluant une plateforme de communication synchrone (par ex., Zoom, Microsoft Teams, etc.).
5. Il faut tenir compte des ÉSH et ceux en difficulté :
- (a) En utilisant plusieurs modes de présentation de la matière comme prescrit par la CUA (par ex., présentation visuelle, auditive, etc.).
 - (b) En accordant du temps supplémentaire pour les évaluations pour tous, sans avoir à déclarer un handicap ou une situation difficile – selon la CUA vous n'avez pas besoin d'un 'diagnostic' pour bénéficier des pratiques adaptées et ceci augmente l'accessibilité et l'équité.

(c) En portant attention aux exigences différentes et/ou supplémentaires pour compléter les évaluations - la CUA n'est pas un modèle à taille unique.

(d) En faisant preuve de souplesse dans les dates de remise des travaux et aussi dans les dates prévues d'examens.

3. Les limites.

Une limite rencontrée a été la distinction claire entre l'apprentissage d'urgence en ligne et la situation prolongée d'apprentissage en ligne. Nous avons demandé à nos participants des réunions consultatives avec les étudiants et avec les enseignants, de répondre le plus clairement possible en distinguant la phase d'enseignement en ligne d'urgence de la pandémie (pendant la quarantaine de l'hiver 2020 et à la session d'automne 2020), et les semestres suivants jusqu'au retour en présentiel (à l'automne 2021). Cependant cette période de la pandémie a créé des traumatismes et a eu des séquelles : les étudiants et les enseignants avaient de la difficulté à départager leurs expériences dans le temps. Les participants disaient : « au début... », parlant de l'hiver 2020, mais possiblement que certains d'entre eux voulaient aussi dire durant le semestre de l'automne 2021. De plus, il est difficile d'identifier exactement quand les participants se sont sentis plus efficaces en ligne. Une autre limite repose du côté des experts qui ont signalé avoir été hyper-sollicités durant la pandémie, et par conséquent, avoir ressenti une grande fatigue, de là le faible taux de réponse de ceux-ci pour ce projet de recherche. Finalement, nous étudions un événement mondial qui se passait en direct. Le projet était donc en constante évolution et nous sommes conscients que des facteurs influençant les données ont pu être manqués.

4. Les messages clés et les pistes de solution.

Les messages clés et les pistes de solution de ce rapport sont formulés selon quatre recommandations globales pour l'avenir de l'enseignement au postsecondaire. Ces messages s'adressent davantage aux parties prenantes du gouvernement en éducation et aux décideurs des établissements d'enseignement postsecondaire. Selon les informations :

1. La formation à distance (FAD) est un apprentissage qui se fait ailleurs que dans la classe et pas nécessairement en ligne. Il est démontré depuis longtemps déjà que la FAD est un moyen de permettre un accès équitable à l'enseignement postsecondaire. Cela signifie que, indépendamment du statut socioéconomique, des situations personnelles et des handicaps et difficultés, la FAD permet à tous d'accéder à l'enseignement supérieur (par ex., les parents monoparental, les personnes travaillant par quarts ou de nuit, les aidants naturels, etc.). Il est maintenant primordial de faire en sorte que l'enseignement en ligne soit autant accessible à tous que la FAD.

Solution : Il est donc de notre avis qu'il faut se concentrer sur cette clientèle spécifique pour lui offrir les meilleures chances de réussite. Les cégeps offrant des cours du soir ont vu leurs taux de présence aux cours diminuer de façon significative lors du retour en présentiel. Nous souhaitons un approfondissement des connaissances sur cette clientèle qui ressemble davantage à celle de l'apprentissage en ligne.

2. Afin d'augmenter l'accessibilité et l'équité des cours en ligne (et mixtes), une attention particulière à la CUA est primordiale. La CUA n'est pas une méthode d'enseignement, mais plutôt une philosophie ou un ensemble de principes qui sont liés au développement des cours favorisant des possibilités d'apprentissage égales pour les ÉSH ou non.

Solution : Nous souhaitons voir un développement global de la CUA en enseignement supérieur dans la planification et le développement de cours en ligne et mixtes où le matériel sera d'emblée accessible aux ÉSH ou en difficulté et ne nécessitera pas de modification de dernier ressort. Nous croyons qu'il est nécessaire d'établir les principes de la CUA à travers des politiques d'établissement d'enseignement.

3. Les cours en présentiel devraient proposer un apprentissage hybride et mixte. Les enseignants ont goûté aux différents modes d'enseignement (présentiel, en ligne, hybride et mixte). Les étudiants quant à eux, demandent la possibilité d'avoir accès à des choix de sections de cours en différents modes, en ligne, hybrides et mixtes. Cependant, nous

avons constaté, au moment de notre enquête à l'automne 2021, qu'il existait des obstacles institutionnels aux différents modes de prestation d'un cours.

Solutions : De nouvelles politiques d'établissement concernant a) l'offre de différentes sections de cours en présentiel, en ligne, hybrides et mixtes, b) la formation et le soutien numériques des enseignants du postsecondaire, tels que des cours d'initiation et de perfectionnement à l'utilisation efficace des technopédagogies et surtout c) le développement des équipes technopédagogiques pour soutenir le corps professoral dans le développement de ces cours. Les informations fournies sur le « comment faire » des cours en format en ligne ou mixte par les établissements ne sont pas suffisantes. Un soutien par des professionnels en technopédagogie est de la plus haute importance pour y arriver. Des fonds doivent être débloqués et distribués de façon à soutenir ce développement de façon optimale et efficace dans les établissements d'enseignement supérieur. De plus, des libérations de charge d'enseignement sont fondamentales, car les enseignants n'ont pas le temps ni nécessairement les connaissances pour créer un cours en ligne ou mixte. Les enseignants qui ont l'expertise et l'expérience requise pour la création de ces types de cours, doivent aussi avoir davantage accès à la libération de charge de cours pour devenir en quelque sorte des personnes-ressources dans les établissements et/ou les départements.

4. Malgré le message clé précédent, où différents modes de prestation des cours sont demandés par les étudiants et les enseignants, les experts sont unanimes : les étudiants de première année au postsecondaire ont besoin de cours en présentiel afin de socialiser avec leurs pairs et d'apprendre à répondre aux attentes des enseignants.

Solution : Nous souhaitons que les étudiants du postsecondaire qui auront accès à des cours mixtes puissent passer progressivement des cours en présentiel aux cours mixtes. Il est fortement suggéré de créer les cours mixtes avec plusieurs semaines en présentiel dès le départ, pour les nouveaux étudiants. De cette façon, ils auront le temps nécessaire

pour établir une relation de confiance avec leurs enseignants et un sentiment d'appartenance à la classe et à l'établissement d'enseignement. Le cégep n'est pas seulement un endroit pour suivre des cours, mais aussi pour avoir la chance de s'impliquer dans différentes activités, clubs, communautés, etc. qui permettront aux individus de développer leur plein potentiel en tant que jeunes adultes.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

3. L'approche méthodologique.

Les sources multiples d'information vont comme suit :

1. Une revue de la littérature savante et « grise » c.-à-d., non publiée dans une revue scientifique sur l'enseignement et l'apprentissage à l'ère de la COVID-19.
2. Une exploration des préoccupations en lien avec la COVID-19 sur deux listes de distribution en enseignement et apprentissage ($n=29$).
3. Un échantillonnage aléatoire stratifié ($n=31$) de sites web de cégeps et d'universités (5 niveaux de statut socio-économique, 2 langues, et 3 tailles d'établissement).
4. La création de quatre réunions consultatives :
 - a. Deux groupes avec des étudiants invités (un francophone, un anglophone ; $n=17$) ;
 - b. Deux groupes avec des enseignants invités (un francophone, un anglophone ; $n=17$).
5. Des entrevues structurées, effectuées par courriel, téléphone et conférence virtuelle avec des experts nationaux et internationaux ($n=6$) en matière d'enseignement en ligne au postsecondaire et expertise des besoins en apprentissage pour les ÉSH.

4. Les stratégies et les techniques d'analyse.

Utilisant une approche de collecte de données à plusieurs volets, une synthèse des informations obtenues de plusieurs sources s'impose : une analyse qualitative concurrente des échanges des participants aux groupes consultatifs, une synthèse des expériences vécues des étudiants et enseignants au postsecondaire durant l'enseignement en distanciel, une synthèse des recommandations par les experts et finalement des

suggestions basées sur les besoins et souhaits des étudiants et enseignants pour le futur de l'enseignement en présentiel et en distanciel est présentée (Annexe B, C et D).

La robustesse des données recueillies repose sur la diversité des enseignants et étudiants invités provenant de différents champs d'études et de différents niveaux au postsecondaire (cégep, baccalauréat et maîtrise), étant ÉSH ou non, de différentes expressions du genre, des établissements postsecondaires au Québec (grands et petits, anglophones et francophones), ainsi que sur les recommandations d'experts nationaux et internationaux sur l'enseignement en ligne et l'enseignement des ÉSH. Le recrutement par effet boule de neige des participants aux deux groupes consultatifs d'étudiants a commencé par des invitations par les assistants de recherche et s'est développé à partir de là, chaque invité invitant quelqu'un d'autre. Ces étudiants ont désigné leurs meilleurs enseignants en ligne, ceux qui sont allés 'au-delà' de leurs attentes, pendant l'enseignement/ l'apprentissage en ligne (automne 2020 et hiver 2021). Nous avons contacté ces enseignants pour leur faire savoir qu'ils avaient été nommés (en gardant l'identité des auteurs des nominations confidentielle).

PARTIE D – RÉSULTATS

1. Une revue de la littérature.

Une revue de la littérature scientifique et grise publiée entre les mois de mars 2020 et novembre 2021 a été réalisée. Les moteurs de recherche utilisés pour effectuer la recherche étaient Google, Google Scholar, Pubmed, APA PsychInfo et Eric. Les mots clés utilisés (bilingue français et anglais) pour effectuer la recherche étaient « collègue, cégep, université, postsecondaire, étudiants, enseignants, enseignement, supérieur, à distance, distanciel, en ligne, hybride, mixte, COVID-19, pandémie, coronavirus, soutien académique, inclusion, accessibilité, accommodation, handicap, technologie, numérique, Zoom, Teams, Webex, conception universelle de l'apprentissage (CUA), synchrone, asynchrone, développement professionnel, formation ». Une liste exhaustive de toutes les

sources pertinentes se trouve dans la liste de références complète (Annexe A). Les sources faisant référence à l'expérience éducative en dehors de l'Amérique du Nord ont été incluses dans nos résultats en raison de la rareté des publications portant sur l'expérience en ligne des établissements postsecondaires en Amérique du Nord pendant la pandémie de la COVID-19 au moment de notre recherche.

Les aspects positifs pour les étudiants, découverts dans la littérature mondiale, sont les suivants : un sentiment de sécurité accrue liée à la COVID-19, c-à-d., que les étudiants se sentaient plus en sécurité lorsqu'ils étudiaient à partir de la maison ou en isolement afin de ne pas être infectés par la COVID, une diminution des coûts et une flexibilité amplifiée (c.-à-d., qu'ils pouvaient étudier quand ils le voulaient, selon leur propre emploi du temps. Bien que des thèmes positifs et négatifs aient été rapportés pendant la période d'enseignement postsecondaire exclusivement en ligne (c.-à-d., à l'automne 2020 et à l'hiver 2021), la majorité des thèmes rapportés pour les étudiants représentaient des défis tels que : les étudiants ont été confrontés à des difficultés accrues concernant la procrastination, des notes plus basses, une charge de travail plus importante, des problèmes de technologie et d'internet, un faible soutien de la part de leurs établissements, de l'anxiété de performance, de l'isolement, plus de temps requis pour compléter leurs devoirs, ainsi que des cours échoués, incomplets ou abandonnés. Moins d'information a été trouvée pour les ÉSH ; cependant, ce groupe particulier avait ses propres aspects positifs et défis liés à l'apprentissage en ligne. Par exemple, certains ÉSH n'avaient plus besoin de coordonner un transport adapté pour voyager entre l'école et la maison. D'autres ne pouvaient plus consulter les spécialistes des technologies d'assistance, ou n'avaient plus accès à certains outils que leur institution offrait normalement en personne.

Du côté des enseignants, d'autres thèmes se sont manifestés : les enseignants (re)découvrent l'utilisation de nouvelles technologies pour la conception de leurs cours,

plus de flexibilité dans leur travail et la possibilité d'enregistrer leurs cours à l'avance. Malheureusement, ils se sont heurtés à un isolement accru, des difficultés d'adaptation au travail à domicile, l'insécurité d'emploi, des attentes peu claires de la part de leur établissement, des difficultés à faire participer les étudiants et une charge de travail plus importante. Le site web de la TÉLUQ, [J'enseigne à distance](#), est mentionné comme étant une ressource remarquable pour les enseignants en matière d'éducation en ligne.

2. Les listes de distribution sur l'enseignement et l'apprentissage.

Les listes de distribution de Société pour l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur ([STLHE](#)), ainsi que celui dédié aux ÉSH, Association canadienne des conseillers en services aux ÉSH au postsecondaire ([CADSPPE](#)), ont été étudiées de façon systématique en mars 2021. Cinquante-cinq objets de message furent identifiés et sur ces 55, 29 objets de message ont été inclus car ils concernaient des conseils, des ressources ou des outils concernant la pandémie de la COVID-19. Une analyse détaillée des 29 objets de message a révélé que 13 d'entre eux concernaient des outils et des conseils pour l'enseignement et l'apprentissage, 9 concernaient des conseils et des ressources pour l'ÉSH, 4 concernaient des ressources pour la santé mentale et 3 portaient sur le retour à l'apprentissage en personne.

Malheureusement, les listes de distribution sont des systèmes d'échange d'information désuets et peu utilisés comparativement aux plateformes des médias sociaux. Nous pensons qu'une grande partie des informations relatives aux thèmes découverts dans ces listes de distribution auraient plutôt pu grandement circuler sur les différentes plateformes des médias sociaux. Enfin, les objets de message identifiés n'ont pas permis d'analyser la popularité ou le taux d'engagement dans la conversation pour chacun d'entre eux auprès des usagers. Conséquemment, l'interprétation des proportions des listes de messages pour chaque thème doit être faite avec une grande prudence. Nous les avons interprétés

d'ailleurs comme étant des thèmes de préoccupations importantes et confirmant ceux trouvés dans les autres sources d'information du projet.

3. Un échantillonnage de sites web de cégeps et d'universités.

Dès que les 31 institutions postsecondaires à travers le Québec furent sélectionnées par un échantillonnage aléatoire stratifié, notre équipe a examiné le site web de chaque institution du point de vue d'un visiteur. Une liste exhaustive de toutes les institutions étudiées se trouve à l'annexe E. Les sites web ont été examinés entre septembre 2021 et décembre 2021. Les éléments d'importance du projet étaient : la formation offerte aux enseignants, les ressources académiques (services de bibliothèque, tutorat, soutien technique), les services aux étudiants (services financiers, académiques et de santé mentale), les services d'accessibilité (technologies d'assistance), les lignes directrices pour la prestation des cours (synchrone vs asynchrone), la conception universelle de l'apprentissage, et enfin les informations concernant la COVID-19.

Parmi les résultats positifs, il convient de noter que 100 % des 31 établissements proposaient des services d'orientation scolaire et de santé mentale. De plus, 93 % mentionnaient les ÉSH et les technologies d'assistance. D'autres statistiques qui, selon nous, pourraient être améliorées sont les suivantes : 80 % offraient un soutien technique, 60 % offraient une formation aux étudiants sur les technologies utilisées en classe, 27 % offraient une formation aux enseignants, 31 % mentionnaient la CUA et 13 % avaient des directives claires pour la méthode d'enseignement en classe (synchrone vs asynchrone).

Malheureusement, tous les sites ont été consultés en tant que « visiteur tiers » et il est possible que des informations supplémentaires aient pu être fournies aux étudiants et aux enseignants fréquentant ces établissements lorsqu'ils étaient connectés à leur propre compte d'établissement. Donc le lecteur doit être prudent dans l'interprétation des informations rapportées sur ces sites web.

4. Les groupes consultatifs :

a. Avec les étudiants.

Les groupes d'étudiants, chacun comprenant un mixte égal des chances d'expressions variées du genre, du cégep et universitaires, en situation d'handicap ou non, ont été rencontrés en réunion Zoom en octobre 2021, lorsque l'apprentissage en présentiel avait partiellement repris dans la plupart des établissements d'enseignement. Les différents sujets de discussion ont été abordés en tenant compte des phases de gestion de la pandémie : en distanciel obligatoire pour tous durant la quarantaine (automne 2020/hiver 2021) et durant le retour en présentiel (automne 2021). Les questions guidant la discussion avec les participants se trouvent dans l'Annexe B.

Durant la période d'apprentissage en ligne obligatoire pour tous, les étudiants ont mentionné que le fait d'avoir une expérience préalable avec des cours en ligne était bénéfique. Nous avons obtenu 50 % de commentaires relatifs au sentiment d'être isolé et peu soutenu par les enseignants.

De plus, les étudiants ont mentionné être préoccupés par leur santé mentale, la procrastination et les problèmes de motivation, les changements dans le format des évaluations, une baisse des notes et la tricherie pendant la période d'apprentissage en ligne. Nous n'avions pas prévu de discuter de la tricherie, mais les étudiants ont abordé le sujet d'eux-mêmes et ont partagé à quel point ils étaient préoccupés par cette problématique et se croyaient forcés à tricher parce que les autres le faisaient.

En ce qui concerne les pratiques inclusives, les étudiants ont dit qu'ils appréciaient la flexibilité des dates de remise des travaux, les cours enregistrés avec sous-titres, l'accès aux notes de cours, aux diapositives Powerpoint ou aux transcriptions des cours. Concernant les pratiques non inclusives, les étudiants ont dit que leur expérience en ligne a été entravée par des problèmes de connexion à internet et qu'ils n'ont pas aimé les examens surveillés, car ils ont eu des problèmes avec les caméras multiples et l'utilisation

de leurs téléphones portables pour accéder aux données autorisées, ce qui aurait été perçu comme de la tricherie.

Selon les étudiants, les trois principales qualités des enseignants exceptionnels en enseignement en ligne étaient : a) la flexibilité concernant les dates d'échéance et les devoirs, b) la reconnaissance de leurs besoins et c) l'encouragement à l'engagement et la participation dans les cours.

Lorsque les étudiants sont retournés en présentiel, la majorité d'entre eux ont fait part de leurs préoccupations concernant les soins personnels (c.-à-d., le temps pour se détendre, être avec sa famille et/ou ses animaux, etc.), le transport, la COVID-19, leur capacité à socialiser et leur capacité à étudier pour les examens en personne.

La majorité des étudiants interrogés ont exprimé leur désir d'un apprentissage mixte depuis le retour aux cours en présentiel afin de pouvoir continuer à suivre les cours si des événements inattendus devaient survenir. Ils veulent pouvoir assister au cours même s'ils ne peuvent pas toujours y être physiquement (hybride) et/ou être en mesure de réaliser des activités de manière autonome (mixte, asynchrone). Les étudiants veulent pouvoir choisir une section en ligne d'un cours et de se présenter en classe, au moins dans un format mixte, et une flexibilité continue pour le format d'évaluation et les dates d'échéance dans leurs cours. Ils souhaitaient également que certains cours restent uniquement en présentiel, ceux qui nécessitent des laboratoires et cours pratiques tels que les cours d'éducation physique, de soins infirmiers, etc.

b. Avec les enseignants.

Les groupes d'enseignants, chacun comprenant un mixte égal des chances d'expressions variées du genre, enseignants de cégeps et d'universités, issus de différentes disciplines d'enseignement, ont été rencontrés en réunion Zoom en octobre 2021. La moitié des commentaires recueillis des enseignants montrent qu'au début de l'enseignement en ligne d'urgence (semestres d'hiver et d'automne 2020), les

établissements en général offraient peu ou pas de soutien sur la façon de donner un cours en ligne. Cependant, à mesure que l'enseignement en ligne se prolongeait, les enseignants étaient bombardés d'information. Les nuances que nous avons tirées de ces commentaires concernent la façon dont les ressources ont été fournies et comment cela variait beaucoup dépendamment de l'établissement. Par ex., les enseignants ont souvent dit préférer une liste de guides et de ressources utiles, plutôt que de recevoir des courriels et les participants des petits cégeps ont mentionné s'être adressés au plus grand cégep du Québec ([Dawson](#)) à travers son site web pour obtenir des ressources en anglais et au site web de [J'enseigne à Distance](#) de la TÉLUQ pour des ressources en français. Cela dit, le gouvernement du Québec a subventionné la TÉLUQ pour créer du matériel de soutien pédagogique gratuit et en accès libre pendant la crise sanitaire. Le matériel et l'information de qualité exceptionnelle devait être traduit en anglais, mais le site n'offre, en ce moment, que de l'information en français. De tous les participants, ceux qui avaient déjà donné des cours en ligne ont déclaré que leur expérience antérieure les avait grandement aidés à donner leurs cours en ligne.

Lorsque les enseignants ont été interrogés sur ce qui, selon eux, aurait pu être fait différemment au cours de cette période, ils ont déclaré qu'ils auraient apprécié qu'une politique d'établissement concernant les caméras des étudiants en classe synchrone soit appliquée. Ils auraient également apprécié que les établissements offrent davantage de soutien (financier, psychologique ou technique) aux étudiants dans le besoin. Enfin, ils auraient apprécié que les classes soient moins nombreuses. Plusieurs d'entre eux ont dit avoir essayé de résoudre ce problème en divisant la classe en deux (ou plusieurs groupes) et en ayant des composantes asynchrones, mais que cela s'est avéré être beaucoup plus de travail que l'enseignement en présentiel.

L'accessibilité aux cours en ligne est une préoccupation des enseignants. Ils ont tous reconnu les besoins des ÉSH lors de l'enseignement en ligne et ont indiqué qu'ils tenaient

compte de la CUA lors de l'élaboration des évaluations. Cependant, ils étaient très préoccupés par la tricherie et le plagiat et ont fait savoir qu'ils n'avaient pas eu le temps de les contrôler (au même niveau qu'ils le faisaient en présentiel).

Au cours des réunions, les enseignants ont indiqué qu'ils apprécieraient des formations supplémentaires sur la gestion des classes en ligne et la technologie des cours en ligne. La majorité ont mentionné avoir appris beaucoup et rapidement sur les technopédagogies, mais qu'il subsistait des lacunes dans leurs connaissances et leurs compétences. La transmission de ces formations complémentaires doit se faire progressivement, dans le cadre du développement professionnel et doit être accompagnée et supervisée par une équipe techno-pédagogique. Les enseignants n'ont pas le temps d'apprendre et d'accomplir tout ce qui est nécessaire pour créer leurs cours en ligne, hybrides et mixtes. Cela demanderait aux enseignants de « porter plusieurs chapeaux », car être un enseignant dans un domaine spécifique c'est déjà une spécialité en soi.

Lorsque les enseignants ont repris l'enseignement en présentiel au semestre d'automne 2021, ils ont exprimé des préoccupations liées à la santé et à la sécurité en contexte pandémique. Ils ont également fait part de leurs préoccupations concernant l'augmentation de la charge de travail, les absences plus fréquentes des étudiants et le transport. Cependant, les commentaires étaient positifs quant au retour à l'enseignement en présentiel, mais comme les étudiants, la majorité des enseignants ont déclaré que leur méthode idéale d'enseignement serait mixte.

5. Les entrevues avec six experts nationaux et internationaux.

Les experts, de TÉLUQ, Athabasca University, et le FernUniversität, Hagen, Germany, ont été rencontrés entre les mois de décembre 2021 et de janvier 2022. Nous avons contacté un total de 29 experts et avons rencontré un obstacle important : le taux de réponse a été très faible. Ce faible taux de réponse est expliqué par les nombreux messages reçus concernant des retraites précipitées, des cas de maladies de la COVID-19

ou non, des cas d'urgence personnelle et/ou d'hyper sollicitation de ceux-ci. Nous avons donc transformé les réponses des six experts consultés en recommandations décrites antérieurement dans notre rapport (PARTIE B, section 2).

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Malgré la création d'une synthèse des connaissances, des questions subsistent : quels seront les effets à long terme de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne obligatoire durant la période des semestres de l'hiver 2020 jusqu'à l'automne 2021 ? Y-a-t-il vraiment une « génération COVID », terme que nous avons fréquemment entendu durant les réunions consultatives pour nommer et/ou décrire les étudiants qui ont vécu cette pandémie les forçant à apprendre en ligne ? Cette expression a souvent été mentionné en lien avec le taux peu élevé de participation et le taux élevé de détresse psychologique des étudiants lors de leur retour en présentiel.

Quel sera l'impact à long terme de l'intégration professionnelle des enseignants à l'enseignement de cours en ligne, hybride et mixte ? Comme les enseignants et les étudiants du postsecondaire demandent des modèles de cours en ligne, hybrides et mixtes, il serait extrêmement utile et intéressant que des projets de recherche se penchent sur les différentes politiques d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur qui habituellement enseignent uniquement en présentiel. Quels seront les effets de ces nouvelles politiques d'enseignement sur les étudiants ? Puisque les cégeps offrant des cours du soir ont vu leurs taux de participation aux cours diminuer de beaucoup lors du retour en présentiel, verrons-nous les effets positifs sur l'assiduité et la réussite des étudiants des cours du soir que nous attendons des cours en ligne, hybrides et/ou mixtes ?

Enfin, il serait indispensable d'envisager des projets de recherche sur des technopédagogies nouvelles et originales répondant aux besoins des étudiants des cours

et programmes incluant des composantes pratiques, tels que les cours d'éducation physique, de soins infirmiers, etc.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Chmiliar, L., & Anton, C. (2018). Mobile learning: Device ownership, usage, and perspectives of post-secondary students with and without disabilities. *Journal on Technology and Persons with Disabilities*, 6, 117-126.
<http://scholarworks.csun.edu/bitstream/handle/10211.3/202990/JTPD-2018-ID15-p117-126.pdf?sequence=1>
- Facchin, S., & Boisvert, S. (2019, May 27). Motiver malgré la distance: Liens entre le sentiment d'auto-efficacité, l'engagement comportemental et le rendement scolaire [Conference presentation]. 87e Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC, Canada.
- Facchin, S., & Mangerel, P. (2019, April 26). Analytique de données pour bonifier l'encadrement et le rendement scolaire des apprenants en enseignement numérique et à distance [Conference presentation]. 6e colloque international en éducation, Montréal, QC, Canada.
- Fichten, C. S., Jorgensen, M., Asuncion, J., Havel, A., King, L., Budd, J., Nguyen, M. N., & Amsel, R. (2018a). Information and communication technologies: Views of Canadian college students and "excellent" professors. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 1-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3390>
- Fichten, C. S., Jorgensen, M., Havel, A., King, L., Harvison, M., Lussier, A., & Libman, E. (2019). More than meets the eye: A Canadian comparative study on PowerPoint use among post-secondary students with and without disabilities. *International Research in Higher Education*, 4(2), 25-36. <https://doi.org/10.5430/irhe.v4n2p25>
- Gillis, A., & Krull, L. M. (2020). COVID-19 remote learning transition in spring 2020: Class structures, student perceptions, and inequity in college courses. *Teaching Sociology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177%2F0092055X20954263>

- Harris, S. (2020, October 6). Ontario adds millions in mental health funding for post-secondary students. HuffPost. https://www.huffingtonpost.ca/entry/ontario-student-mental-health-covid_ca_5f7cddc3c5b60c6bcc638459?utm_hp_ref=ca-politics
- Karsenti, T., Poellhuber, B., Parent, S., & Michelot, F. (2020). What is the digital competency framework? *International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(1), 11-14. <https://www.ritpu.ca/img/pdf/ritpu-2020-v17n1-04.pdf>
- Sauvé, L. (2015). *Éducation: Bibliographie thématique en formation à distance*. Université TÉLUQ. <https://fad.telug.ca/telugDownload.php?file=2015/07/EDU6450-Biblio.pdf>
- Snyder, T. D., de Brey, C., & Dillow, S. A. (2016). *Digest of education statistics 2015 (51st Ed.) (NCES 2016-014)*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016014.pdf>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students mental health in the US: An interview-survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), Article e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Statistics Canada. (2020, 7 octobre). Les participants ayant un problème de santé de longue durée ou une incapacité déclarent que la pandémie a des répercussions sur leur santé mentale et physique. *Le Quotidien*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/201007/dq201007b-fra.htm>
- Thomson, R., Fichten, C., Budd, J., Havel, A., & Asuncion, J. (2015). Blending universal design, e-learning, and information and communication technologies. In S. E. Burgstahler (Ed.), *Universal design in higher education: From principles to practice* (2nd ed., pp. 275-284). Harvard Education Press.
- Université TÉLUQ. (n.d.). *J'enseigne à distance*. <https://jenseigneadistance.telug.ca/course/view.php?id=2>

Annexe A

Liste de références complète

- Angelova, M. (2020). Students' attitudes to the online university course of management in the context of COVID-19. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 283–292. <https://ijtes.net/index.php/ijtes/article/view/111/pdf>
- Arendale, D. R. (2020). Lessons learned in 2020 about postsecondary online peer assisted learning (PAL) groups from previous research publications and recent survey of PAL program administrators [Report]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28551.62881>
- Arrowood, R. J. (2020). The suit must fit: How exploring the transformational experiences of graduate professional studies faculty transitioning to online instruction can inform higher education policy on online teaching. [Doctoral dissertation, Northeastern University]. Northeastern University Library.
- Asuncion, J. V., Fichten, C. S., Ferraro, V., Barile, M., Nguyen, M. N., & Wolforth, J. (2010). Multiple perspectives on the accessibility of eLearning in Canadian colleges and universities. *Assistive Technology Journal*, 22(4), 187-199. <https://doi.org/10.1080/10400430903519944>
- Atwa, H., Shehata, M. H., Al-Ansari, A., Kumar, A., Jaradat, A., Ahmed, J., & Deifalla, A. (2022). Online, face-to-face, or blended learning? Faculty and medical students' perceptions during the COVID-19 pandemic: A mixed-method study. *Frontiers in Medicine*, 9. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fmed.2022.791352>
- Banerjee, M. (2020). An exploratory study of online equity: Differential levels of technological access and technological efficacy among underserved and underrepresented student populations in higher education. *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning*, 16, 93–121. <https://doi.org/10.28945/4664>
- Bartz, J. (2020). All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at german universities and implications for

inclusive higher education. *Education Sciences*, 10, 223.

<https://doi.org/10.3390/educsci10090223>

Beal, K., Sommo, C., & Ratledge, A. (2020). Forging ahead with SUCCESS: Providing remote support services to college students. MDRC.

<https://eric.ed.gov/?id=ED605000>

Besser, A., Flett, G. L., & Zeigler-Hill, V. (2020). Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/stl0000198>

Boice, Trina. (2020). Training components American university managers need to prepare instructors for online teaching: A phenomenological study. (Publication No. 28025654) [Doctoral dissertation, Colorado Technical University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Bryson, J. R., & Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: Curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(4), 608–623.

<https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1807478>

Bueckert, Kate. (2020, August 24). Tuition, online learning and mental health big concerns for this fall, post-secondary students say.

CBC. <https://www.cbc.ca/news/canada/kitchener-waterloo/university-college-education-covid-19-stress-finances-1.5697981>

Burgstahler, S. (n.d.). Designing software that is accessible to individuals with disabilities. DO-IT. <https://www.washington.edu/doit/designing-software-accessible-individuals-disabilities>

Burgstahler, S. (2019, June 11-13). Effective models for the procurement, development, and use of accessible ICT in post-compulsory education: Personal perspectives

[Paper presentation]. 5th Ed-ICT International Network Symposium, Newport Pagnell, Milton Keynes, England.

Burgstahler, S., Havel, A., Seale, J., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Accessibility frameworks and models: Exploring the potential for a paradigm shift. In J. Seale (Ed.), *Improving accessible digital practices in higher education – Challenges and new practices for inclusion* (pp. 45-72). Palgrave Macmillan.

<https://doi.org/10.1007/978-3-030-37125-8>

Canadian Press. (2020, October 9). Legault calls on Quebecers to make 'sacrifices' to slow COVID-19 spread. *CochraneToday*. <https://www.cochranetoday.ca/national-news/legault-calls-on-quebecers-to-make-sacrifices-to-slow-covid-19-spread-2780586>

CAST. (2012, November). UDL guidelines: Educator worksheet (v.2) [Paper presentation]. CRISPESH UDL Symposium, Montréal, QC, Canada.

Cavanaugh, C., & DeWeese, A. (2020). Understanding the professional learning and support needs of educators during the initial weeks of pandemic school closures through search terms and content Use. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 233–238. <https://www.learntechlib.org/p/216073/>

Chmiliar, L., & Anton, C. (2017). Students with disabilities: Mobile device ownership, usage, and perspectives on mobile learning. *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, USA, 2017(1)*, 905-917.

<https://www.learntechlib.org/primary/p/181273/>

Chmiliar, L., & Anton, C. (2018). Mobile learning: Device ownership, usage, and perspectives of post-secondary students with and without disabilities. *Journal on Technology and Persons with Disabilities*, 6, 117-126.

<http://scholarworks.csun.edu/bitstream/handle/10211.3/202990/JTPD-2018-ID15-p117-126.pdf?sequence=1>

- Chu, T. L. (A.). (2020). Applying positive psychology to foster student engagement and classroom community amid the COVID-19 pandemic and beyond. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1037/stl0000238>
- Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523–541.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>
- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 452–465. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>
- Durak, G., & Çankaya, S. (2020). Undergraduate students' views about emergency distance education during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, 5. <https://doi.org/10.46827/ejoe.v5i1.3441>
- Eagan, M. K., Stolzenberg, E. B., Zimmerman, H. B., Aragon, M. C., Whang Sayson, H., & Rios-Aguilar, C. (2017). *The American freshman: National norms fall 2016*. Higher Education Research Institute.
<https://www.heri.ucla.edu/monographs/TheAmericanFreshman2016.pdf>
- Facchin, S., & Boisvert, S. (2019, May 27). Motiver malgré la distance: Liens entre le sentiment d'auto-efficacité, l'engagement comportemental et le rendement scolaire [Conference presentation]. 87e Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC, Canada.
- Facchin, S., & Mangerel, P. (2019, April 26). Analytique de données pour bonifier l'encadrement et le rendement scolaire des apprenants en enseignement numérique

et à distance [Conference presentation]. 6e colloque international en éducation, Montréal, QC, Canada.

- Farros, J. N., Shawler, L. A., Gatzunis, K. S., & Weiss, M. J. (2020). The effect of synchronous discussion sessions in an asynchronous course. *Journal of Behavioral Education*, 1–13. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09421-2>
- Fichten, C. S., Havel, A., Jorgensen, M., Arcuri, R., & Vo, C. (2020). Is there an app for that? Apps for post-secondary students with attention hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Education and Training Studies*, 8(10), 22-28. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i10.4995>
- Fichten, C. S., Jorgensen, M., Asuncion, J., Havel, A., King, L., Budd, J., Nguyen, M. N., & Amsel, R. (2018a). Information and communication technologies: Views of Canadian college students and “excellent” professors. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 1-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3390>
- Fichten, C. S., Jorgensen, M., Havel, A., King, L., Harvison, M., Lussier, A., & Libman, E. (2019). More than meets the eye: A Canadian comparative study on PowerPoint use among post-secondary students with and without disabilities. *International Research in Higher Education*, 4(2), 25-36. <https://doi.org/10.5430/irhe.v4n2p25>
- Fichten, C., Jorgensen, M., Havel, A., & Vo, C. (2020). Quick last-minute fixes: Making your Word and PowerPoint documents accessible. *Proceedings from the 9th Annual SALTISE Conference* (p. 78). https://www.saltise.ca/wp-content/uploads/2020/07/SALTISE_Proceedings_2020.pdf
- Fichten, C., Jorgensen, M., King, L., Havel, A., Heiman, T., Olenik-Shemesh, D., & Kaspi-Tsahor, D. (2019). Mobile technologies that help post-secondary students succeed: A pilot study of Canadian and Israeli professionals and students with disabilities.

International Research in Higher Education, 4(3), 35-50.

<https://doi.org/10.5430/irhe.v4n3p35>

Fichten, C., Olenik-Shemesh, D., Asuncion, J., Jorgensen, M., & Colwell, C. (2020). Higher education, information and communication technologies, and students with disabilities: The good and the bad. In J. Seale (Ed.), *Improving accessible digital practices in higher education – Challenges and new practices for inclusion* (pp. 21-44). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37125-8>

Fovet, F., & Mole, H. (2013). UDL- From disabilities office to mainstream class: How the tools of a minority address the aspirations of the student body at large. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6, 121-126.

<https://celt.uwindsor.ca/index.php/CELT/issue/view/387>

George, M. L. (2020). Effective teaching and examination strategies for undergraduate learning during COVID-19 school restrictions. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 23-48. <https://doi.org/10.1177/0047239520934017>

Gillis, A., & Krull, L. M. (2020). COVID-19 remote learning transition in spring 2020: Class structures, student perceptions, and inequity in college courses. *Teaching Sociology*. Advance online publication.

<https://doi.org/10.1177/0047239520934017>

Government of Ontario. (2020). Ontario increases mental health funding for postsecondary students [Press release].

<https://news.ontario.ca/en/release/58688/ontario-increases-mental-health-funding-for-postsecondary-students>

Guilbaud, T. C., Martin, F., & Newton, X. (2021). Faculty perceptions on accessibility in online learning: Knowledge, practice and professional development. *Online Learning*, 25(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v25i2.2233>

- Gurung, R. A. R., & Stone, A. (2020). You can't always get what you want and it hurts: Learning during the pandemic. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/wqdx8>
- Harris, S. (2020, October 6). Ontario adds millions in mental health funding for post-secondary students. *HuffPost*. https://www.huffingtonpost.ca/entry/ontario-student-mental-health-covid_ca_5f7cddc3c5b60c6bcc638459?utm_hp_ref=ca-politics
- Henriksen, D., Creely, E., & Henderson, M. (2020). Folk pedagogies for teacher transitions: Approaches to synchronous online learning in the wake of COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 201–209. <https://www.learntechlib.org/p/216179/>
- Herburger, D. (2020). Considerations for teachers providing distance learning to students with disabilities. *Crisis Response Resource*. WestEd. <https://eric.ed.gov/?id=ED606094>
- Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiah, H., & Badawi, R. (2020). Exploring undergraduate students' attitudes towards emergency online learning during COVID-19: A case from the UAE. *Children and Youth Services Review*, 119(C). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105699>
- Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). U.S. faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. *Online Learning*, 24(2), 6–21. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2285>
- Jorgensen, M., Fichten, C. S., King, L., & Havel, A. (2018). Proceedings of the Ed-ICT International Network Montreal Symposium: Stakeholder perspectives. Adaptech Research Network. <https://adaptech.org/wp-content/uploads/Conference-proceedingsEdICTMontrealFINALForWebsite.pdf>
- Jorgensen, M., Havel, A., Fichten, C., King, L., Marcil, E., Lussier, A., Budd, J., & Vitouchanskaia, C. (2018). "Simply the best": Professors nominated by students for

- their exemplary technology practices in teaching. *Education and Information Technologies*, 23(1), 193-210. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9594-1>
- Kamsker, S., Janschitz, G., & Monitzer, S. (2020). Digital transformation and higher education: A survey on the digital competencies of learners to develop higher education teaching. *International Journal for Business Education*.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1265949>
- Kang, X., & Zhang, W. (2020). An experimental case study on forum-based online teaching to improve student's engagement and motivation in higher education. *Interactive Learning Environments*, 0(0), 1-12.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817758>
- Kara, N., Çubukçuoğlu, B., & Elçi, A. (2020). Using social media to support teaching and learning in higher education: An analysis of personal narratives. *Research in Learning Technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2410>
- Karsenti, T., Poellhuber, B., Parent, S., & Michelot, F. (2020). What is the digital competency framework? *International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(1), 11-14. <https://www.ritpu.ca/img/pdf/ritpu-2020-v17n1-04.pdf>
- Kidd, W., & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: How teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542-558.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820480>
- Kim, S. S. (2021). Motivators and concerns for real-time online classes: Focused on the security and privacy issues. *Interactive Learning Environments*.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1863232>
- King, L., Jorgensen, M., Fichten, C., Havel, A., Lussier, A., Vo, C., & Harvison, M. (2019, April 24-25). 20+ years of Adaptech findings [Conference presentation]. accessXchange Conference, Montréal, QC, Canada.

- Legault, A. (2020a, June 19). Logistics of using smartphones in the classroom [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=43KgZ_letzE
- Legault, A. (2020b, June 23). The classics of polling using smartphones [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=V_BJRw0kXdU
- Legault, A. (2020c, July 1, 2020). Using Moodle App on smartphones for assessment [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TVB3-Qxyfw4>
- Legault, A., Jorgensen, M., King, L., Havel, A., Lussier, A., Harvison, M., Vo, C., & Fichten, C. (2020). Small but mighty: Using students' smartphones in college teaching. Proceedings from the 9th Annual SALTISE Conference (pp. 92). https://www.saltise.ca/wp-content/uploads/2020/07/SALTISE_Proceedings_2020.pdf
- Lowenthal, P., Borup, J., West, R., & Archambault, L. (2020). Thinking beyond Zoom: Using asynchronous video to maintain connection and engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383–391. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216192/>
- Lussier, A., King, L., & Havel, A. (2020a, June 8). Yeas and nays: Using smartphones for gathering data. SALTISE. <https://www.saltise.ca/activity/yeas-and-nays-using-smartphones-for-gathering-data/>
- Lussier, A., King, L., & Havel, A. (2020b, June 8). Solving world issues one smartphone at a time. SALTISE. <https://www.saltise.ca/activity/solving-world-issues-one-smartphone-at-a-time/>
- Manulife Centre for Community Health. (n.d.) 2021 report: Surviving and thriving in a COVID-19 remote learning context. Retrieved May 22, 2022, from <https://researchcentres.wlu.ca/manulife-centre-for-community-health-research/community-partnered-projects/surviving-and-thriving-in-a-covid-19-remote-learning-context.html>

- Marshall, H. W., & Kostka, I. (2020). Fostering teaching presence through the synchronous online flipped learning approach. *Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1268565>
- McGuire, J. M. (2011). Inclusive college teaching: Universal design for instruction and diverse learners. *Journal of Accessibility and Design for All*, 1(1), 38-54. <http://www.jaccs.org/jaccs/ojs/index.php/jaccs/article/view/55/14>
- McRae, Robert. (2020). Locus of control's effects on teacher stress (Publication No. 28092489)[Doctoral dissertation, Keiser University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). Digital action plan for education and higher education. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VA.pdf
- Mupenzi, A., Mude, W. W., & Baker, S. (2020). Reflections on COVID-19 and impacts on equitable participation: The case of culturally and linguistically diverse migrant and/or refugee (CALDM/R) students in Australian higher education. *Higher Education Research and Development*, 1337–1341. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824991>
- Ng, T. K., Reynolds, R., Chan, M. Y. (Helen), Li, X. H., & Chu, S. K. W. (2020). Business (Teaching) as usual amid the COVID-19 pandemic: A case study of online teaching practice in Hong Kong. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 775–802. <https://doi.org/10.28945/4620>
- Nuere, S., & de Miguel, L. (2021). The Digital/technological connection with COVID-19: An unprecedented challenge in university teaching. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 931–943. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09454-6>

- O'Hara, Ross E. (2020, November 9) Hearing what Students have to say about success in online learning. New England Board of Higher Education.
<https://nebhe.org/journal/hearing-what-students-have-to-say-about-success-in-online-learning/>
- Orme, E., Rossiter, N., Rowe, M., & Thomas, L. (2020). Facilitating group work in large cohorts with collaborative technologies. *Psychology Teaching Review*, 26(2), 79–83.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1278410>
- Ożadowicz, A. (2020). Modified blended learning in engineering higher education during the COVID-19 lockdown—Building automation courses case study. *Education Sciences*, 10, 292. <https://doi.org/10.3390/educsci10100292>
- Pal, D., & Patra, S. (2021). University students' perception of video-based learning in times of COVID-19: A TAM/TTF perspective. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 37(10), 903–921.
<https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1848164>
- Pal, D., & Vanijja, V. (2020). Perceived usability evaluation of Microsoft Teams as an online learning platform during COVID-19 using system usability scale and technology acceptance model in India. *Children and Youth Services Review*.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105535>
- Park, C., & Kim, D. (2020). Perception of instructor presence and its effects on learning experience in online classes. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 475–488. <https://doi.org/10.28945/4611>
- Perrotta, K., & Bohan, C. (2020). A reflective study of online faculty teaching experiences in higher education. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 3, 50–66.
<https://doi.org/10.36021/jethe.v3i1.9>
- Premier of Ontario. (2020, May 5). Premier Ford provides a COVID-19 update [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FEWrJLMZyIY>

- Profweb Editorial Team, & Legault, A. (2020, September 27). Video tutorials for teachers for the inclusive use of smartphones. Profweb.
<https://www.profweb.ca/en/publications/articles/video-tutorials-for-teachers-for-the-inclusive-use-of-smartphones>
- Rose, D. H., Meyer, A., Strangman, N., & Rappolt, G. (2002). Teaching every student in the digital age: universal design for learning. Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/publications/books/101042.aspx>
- Safi, F., Wenzel, T., & Spalding, L.-A. T. (2020). Remote learning community: Supporting teacher educators during unprecedented times. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 211–222. <https://www.learntechlib.org/p/216308/>
- Said-Hung, E., Garzón-Clemente, R., & Marcano, B. (2021). Ibero-American higher education institutions facing COVID-19. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 31(1–4), 497–511.
<https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1842835>
- Sauvé, L. (2015). *Éducation: Bibliographie thématique en formation à distance*. Université TÉLUQ. <https://fad.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2015/07/EDU6450-Biblio.pdf>
- Scott, S., McGuire, J. M., & Embry, P. (2002). Universal design for instruction fact sheet [Fact sheet]. University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability. http://caite.cs.umass.edu/files/udi2_fact_sheet.pdf
- Scott, S., McGuire, J., & Shaw, S. (2003). Universal design for instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369–379. <https://doi.org/10.1177%2F07419325030240060801>
- Seale, J., King, L., Jorgensen, M., Havel, A., Asuncion, J., & Fichten, C. (2020). Engaging ignored stakeholders of higher education accessibility practice: Analysing the experiences of an international network of practitioners and researchers. *Journal of Enabling Technologies*, 14(1), 15–29. <https://doi.org/10.1108/JET-08-2019-0040>

- Serhan, D. (2020). Transitioning from face-to-face to remote learning: Students' attitudes and perceptions of using Zoom during COVID-19 pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 335-342.
<https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.148>
- Sharadgah, T. A., & Sa'di, R. A. (2020). Preparedness of institutions of higher education for assessment in virtual learning environments during the COVID-19 lockdown: Evidence of bona fide challenges and pragmatic solutions. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 755-774. <https://doi.org/10.28945/4615>
- Smith, J., & Schreder, K. (2021). Are they paying attention, or are they shoe-shopping? Evidence from online learning. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 200-209. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v5i1.2643>
- Snyder, T. D., de Brey, C., & Dillow, S. A. (2016). *Digest of education statistics 2015 (51st Ed.) (NCES 2016-014)*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016014.pdf>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students mental health in the US: An interview-survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), Article e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Staff Writers. (2020). Teachers saving the semester by going online. *Dawson Employee News*. <https://www.dawsoncollege.qc.ca/news/dawson-community/teachers-saving-the-semester-by-going-online>
- Statistics Canada. (2020, October 7). Participants with long-term conditions and disabilities report that the pandemic is taking a toll on their mental and physical health. *The Daily*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/201007/dq201007b-eng.htm>

- Story, M. F., Mueller, J. L., & Mace, R. L. (1999, November 4). The universal design file: Designing for people of all ages and abilities. North Carolina State University.
https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/pudfiletoc.htm
- Tasso, A. F., Hisli Sahin, N., & San Roman, G. J. (2021). COVID-19 disruption on college students: Academic and socioemotional implications. *Psychological Trauma : theory, research, practice and policy*, 13(1), 9–15. <https://doi.org/10.1037/tra0000996>
- The Education Trust-West. (2020, April). Education equity in crisis: How to address learning, promotions, transitions and grades in light of school and college closures. Education Trust-West. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607550.pdf>
- Thomson, R., Fichten, C., Budd, J., Havel, A., & Asuncion, J. (2015). Blending universal design, e-learning, and information and communication technologies. In S. E. Burgstahler (Ed.), *Universal design in higher education: From principles to practice* (2nd ed., pp. 275-284). Harvard Education Press.
- Torres, M. G., Buck, C., & Gouldin, C. (2020). Making the Leap from the Traditional to the Virtual Educational Experience. *New England Journal of Higher Education*. <https://nebhe.org/journal/making-the-leap-from-the-traditional-to-the-virtual-educational-experience/>
- Turcotte, P. (2020, October 7). Teaching remotely and UDL: An approach for greater inclusion in times of pandemic [Conference presentation]. AQEIPS Webinar, Montréal, QC, Canada.
- Université Laval. (n.d.). Direction des technologies de l'information.
<https://www.dti.ulaval.ca/%C3%A0-propos>
- Université TÉLUQ. (n.d.). J'enseigne à distance.
<https://jenseigneadistance.teluq.ca/course/view.php?id=2>
- Vadakalu Elumalai, K., P Sankar, J., R, K., Ann John, J., Menon, N., Salem M Alqahtani, M., & Abdulaziz Abumelha, M. (2020). Factors affecting the quality of e-learning

during the COVID-19 pandemic from the perspective of higher education students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 731–753.
<https://doi.org/10.28945/4628>

VanLeeuwen, C. A., Veletsianos, G., Belikov, O., & Johnson, N. (2020). Institutional Perspectives on Faculty Development for Digital Education in Canada. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 46(2). <https://doi.org/10.21432/cjlt27944>

Wang, L., & DeLaquil, T. (2020). The isolation of doctoral education in the times of COVID-19: Recommendations for building relationships within person-environment theory. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1346–1350.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1823326>

White, C. P., Ramirez, R., Smith, J. G., & Plonowski, L. (2010). Simultaneous delivery of a face-to-face course to on-campus and remote off-campus students. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 54(4), 34–40.
<http://doi.org/10.1007/s11528-010-0418-z>

Young, S., & Bruce, M. A. (2020). Student and faculty satisfaction: Can distance course delivery measure up to face-to-face courses? *Educational Research: Theory and Practice*, 31(3), 36–48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1274342>

Annexe B

Questions pour les réunions consultatives avec les étudiants

1. Comment vous êtes-vous senti soutenu.e et/ou équipé.e pendant la transition vers l'apprentissage en ligne d'urgence ?
 - Qu'est-ce qui aurait pu être fait différemment pour répondre à vos besoins ?
1. Comment votre façon d'apprendre a-t-elle changé dans les cours en ligne durant la pandémie de la COVID-19 ?
 - Parlez-nous des outils, des conseils ou des stratégies qui vous ont été utiles pour l'apprentissage en ligne.
2. Comment les pratiques d'enseignement et les outils utilisés par les profs étaient-ils inclusifs et accessibles à tous les étudiants.es dans le contexte de l'apprentissage à distance ?
 - Si ce n'était pas le cas, quels changements devraient être apportés ?
3. Comment vos évaluations furent-elles changées dans le contexte de l'apprentissage à distance ?
 - Qu'est-ce qui a bien fonctionné ?
 - Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ?
 - Comment le défi supplémentaire dû à une situation de handicap fut-il abordé (le cas échéant) ?
4. Pensez à un.e enseignant.e qui a dépassé vos attentes lorsque vous avez appris à distance.
 - Quelles sont les qualités ou les méthodes que cet.te enseignant.e a montrées ou utilisées ?
5. Quelles étaient vos préoccupations quant au retour à l'apprentissage en présentiel ?
 - Comment ces préoccupations furent-elles traitées ?
6. Quelles seraient vos méthodes d'apprentissage préférées dans un monde idéal (par ex., à distance, en personne ou hybride) ?
 - Et comment voyez-vous la mise en pratique efficace de ces méthodes à long terme pour différents types de cours (par ex., psychologie, cours de science incluant des pratiques en laboratoire, éducation physique, etc.) ?

Annexe C

Questions pour les réunions consultatives avec les enseignants

1. Comment vous êtes-vous senti soutenu.e et/ou équipé.e pendant la transition vers l'enseignement en ligne d'urgence ?
 - Qu'est-ce qui aurait pu être fait différemment pour répondre à vos besoins ?
2. Comment votre façon d'enseigner a-t-elle changé dans les cours en ligne pendant la pandémie de la COVID-19 ?
 - Parlez-nous des outils ou stratégies pédagogiques qui vous ont été utiles pour l'enseignement/l'apprentissage en ligne.
3. Comment avez-vous modifié vos pratiques d'enseignement pour les rendre plus inclusives et accessibles à tous les étudiants.es, y compris ceux qui sont en situation de handicap ou qui montrent des signes de détresse ?
4. Comment vos évaluations ont-elles changé dans le contexte de l'enseignement/l'apprentissage à distance ?
 - Quelles méthodes avez-vous trouvées pour évaluer vos étudiants.es de manière équitable tout en préservant l'intégrité académique ?
 - Y a-t-il eu des défis supplémentaires pour vos étudiants.es en situation de handicap ?
5. Quelles étaient vos préoccupations concernant le retour à l'enseignement en présentiel ?
 - Comment ces préoccupations furent-elles traitées ?
6. Quelle serait vos méthodes d'enseignement préférées dans un monde idéal (par ex., à distance, en personne ou hybride) ?
 - Et comment envisagez-vous la mise en pratique efficace de ces méthodes à long terme pour différents types de cours (par ex., psychologie, cours de science incluant des pratiques en laboratoire, éducation physique, etc.) ?
7. Quelle est la valeur ajoutée du numérique dans la formation continue et/ou l'insertion professionnelle des enseignants ?
 - Et à propos de l'intégration professionnelle des enseignants actuels qui travaillent avec des technologies en constante évolution - À quoi ressemblerait cette formation/intégration ?

Annexe D

Questions pour les experts

1. Quels sont les besoins des étudiant.es en situation de handicap ou non en matière d'enseignement en ligne (accès au matériel de cours, navigation sur les plateformes éducatives, etc.) et comment pouvons-nous mieux les aider ?
 - Discutez des difficultés supplémentaires rencontrées par les étudiant.es en raison de la pandémie, le cas échéant, et indiquez si vos méthodes d'enseignement ont changé.
2. Quelle(s) plateforme(s) et quel(s) outil(s) virtuel(s) fonctionnent le mieux pour l'enseignement en ligne ?
3. Quelles sont les pratiques pédagogiques propres à l'enseignement en ligne qui sont inefficaces ou mal aimées des étudiant.es ?
4. Quelles sont les meilleures stratégies que vous avez trouvées pour évaluer vos étudiant.es en ligne ?
 - Discutez de la manière dont vous préservez l'intégrité académique et assurez une évaluation équitable de tous les étudiant.es, en situation de handicap ou non.
5. Quelle formation a été/est dispensée par votre institution et/ou quelle expérience possédez-vous qui vous a bien préparé.e à faire de l'enseignement en ligne ?
6. En quelques mots, quels conseils donneriez-vous à un.e enseignant.e qui s'apprête à enseigner en ligne pour la première fois ?
7. Enfin, sur l'avenir de l'éducation, à quoi devrait ressembler l'avenir de l'enseignement postsecondaire (entièrement en ligne, entièrement en classe, hybride, synchrone, asynchrone, etc.)
 - Discutez des raisons pour lesquelles cette solution serait optimale et quelles seraient les parties prenantes (par ex., les étudiant.es, les enseignant.es, les institutions, le gouvernement, etc.).

Annexe E

Liste complète des sites web des établissements enquêtés

1. Cégep de Matane, Matane
2. Cégep Beauce-Appalaches, Lac-Mégantic
3. Cégep de Saint-Jérôme, Mont-Tremblant
4. Kiuna - Centre d'études collégiales des Premières Nations, Montréal
5. Cégep de la Gaspésie et des Îles, Carleton-sur-Mer
6. Cégep de l'Abbitibi-Témiscamingue, Val-d'Or
7. Collège d'Alma, Alma
8. Cégep de Sorel-Tracy, Sorel-Tracy
9. Cégep de Granby, Granby
10. Collège Régional Champlain St. Lawrence, Québec
11. Collège de Bois-de-Boulogne, Montréal
12. Collège Gerald-Godin, Dollard-des-Ormeaux
13. Cégep de Saint-Hyacinthe, Saint-Hyacinthe
14. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, Saint-Jean-sur-Richelieu
15. Cégep de Lévis-Lauzon, Lévis
16. Cégep André-Laurendeau, Montréal
17. Collège Régional Champlain, Lennoxville
18. Collège Montmorency, Laval
19. Cégep de Sainte-Foy, Québec
20. Cégep Édouard-Montpetit, Laval
21. Vanier College, Montréal
22. Dawson College, Montréal
23. John Abbott College, Sainte-Anne-de-Bellevue
24. Université de Montréal, Montréal
25. Université de Sherbrooke, Sherbrooke
26. École de technologie supérieure, Montréal
27. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières
28. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda
29. Université Du Québec à Rimouski, Rimouski
30. Université Bishop's, Sherbrooke
31. Université Concordia, Montréal