



De la transition « formation en présence – formation à distance » à l’université au temps de la COVID-19

From Face-to-Face Teaching to Distance Education in Universities During the COVID-19 Pandemic

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-21>

Jean BERNATCHEZ
Jean_Bernatchez@uqar.ca

Marie ALEXANDRE
Marie_Alexandre@uqar.ca

Université du Québec à Rimouski
Canada

Mis en ligne : 9 avril 2021

Résumé

Ce texte de réflexion vise à problématiser la transition « formation en présence – formation à distance » à l’université en lien avec les enjeux didactiques et politiques qui se profilent au temps de la COVID-19, marqué par l’urgence d’agir. Le concept pivot mobilisé est celui de « transition », lié à la problématique des temporalités dans les sciences humaines et sociales. Sur la ligne du temps de la formation à distance, cette pandémie se présente comme un événement de rupture qui aura un impact structurant et durable sur la formation à distance à l’université.

Mots-clés

Transition, formation en présence, formation à distance, université, COVID-19, enjeux didactiques, enjeux politiques, savoir-enseigner, savoir-apprendre, gouvernance

Abstract

This text (critical perspective) aims to problematize the transition from face-to-face education to distance education at the university in relation to the didactic and political issues that emerged at the time of COVID-19, which was marked by the urgency to act. The concept mobilized is that of “transition,” linked to the problem of temporalities in the human and social sciences. In the timeline of distance education, this pandemic is presented as a breakthrough event that will have a structuring and lasting impact on distance education in universities.

Keywords

Transition, face-to-face education, distance education, university, COVID-19, didactic issues, political issues, teaching skills, learning skills, governance



Introduction

La pandémie de COVID-19 a un impact inédit sur le monde en 2020 et en 2021. Au Québec, l'ampleur du phénomène s'apprécie à compter de la mi-mars 2020 avec les mesures draconiennes imposées par le gouvernement afin d'aplanir la courbe : distanciation physique, interdiction de rassemblements, confinement obligatoire, prescriptions sanitaires, arrêt de l'offre de services commerciaux non essentiels, fermeture des écoles et des universités pour un temps indéterminé, etc.

Il ne s'agit pas là toutefois d'un événement inédit. Des lignes du temps situent la pandémie de 2020-2021 par rapport à d'autres pandémies de l'histoire. Ces frises chronologiques permettent parfois de relativiser l'évènement, mais parfois aussi de l'amplifier. En fait, ce qu'il y a d'inédit dans la crise sanitaire de 2020-2021, c'est qu'elle s'inscrit dans un contexte de mondialisation marqué par l'accélération sociale, dans un monde technicisé qui vit un grand inconfort face à l'incertitude. Pourtant, les événements de rupture sont légion et ils viennent régulièrement réorienter le destin des personnes et des sociétés. De plus, malgré les progrès de la science, plusieurs mystères subsistent et expliquent l'incertitude, que ce soit en ce qui a trait aux maladies qui affligent les individus ou aux maux qui accablent le monde.

Comme politologue analyste des politiques de l'enseignement supérieur et comme didacticienne œuvrant en formation à distance (FAD) à l'université, nous nous intéressons depuis longtemps aux enjeux politiques et didactiques de la FAD, mais la crise sanitaire contribue à accélérer le rythme de nos travaux. Nous avons en chantier un projet de recherche sur ce thème financé par le Fonds québécois de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) dans le cadre de l'Action concertée de recherche-action sur le numérique en enseignement supérieur; nous coordonnons la rédaction d'un ouvrage collectif sur le sujet qui sera publié en 2021 aux Presses de l'Université du Québec; nous rendons compte dans des articles scientifiques des résultats de nos travaux empiriques réalisés avec l'équipe MuSE & FADU (Modélisation du savoir-enseigner en formation à distance à l'université) que nous avons créée en 2017 et dont les axes de recherche (gouvernance de la FAD et savoir-enseigner en FAD) s'inscrivent maintenant parmi ceux de l'Observatoire du numérique en éducation (ONE) fondé en 2020. Le programme de recherche de l'équipe MuSE & FADU consiste à modéliser le savoir didactique technologique de professeurs d'université pour soutenir en FAD l'apprentissage des étudiants; à analyser la vision de la pratique d'enseignement à distance de ces professeurs en lien avec les valeurs et les orientations pour soutenir un apprentissage répondant aux défis du XXI^e siècle; à expliciter l'influence de la vision de la pratique de la FAD de ces professeurs sur certains aspects des environnements numériques d'apprentissage qu'ils développent.

L'objectif du présent *texte de réflexion* est de problématiser la transition « formation en présence – formation à distance » à l'université au temps de la COVID-19 en lien avec les enjeux didactiques et politiques qui se profilent en ce temps marqué par l'urgence. Sur le plan conceptuel, *problématiser* implique de mettre en relation des faits et des concepts pour poser des questions pertinentes et obtenir des réponses qui le sont autant, permettant ainsi de comprendre et d'expliquer un phénomène. Sur le plan opératoire, problématiser est une opération méthodologique qui consiste « dans la sélection et la mise en ordre, par le chercheur et selon ses perspectives propres, des éléments qui composeront le territoire de questionnement où évoluera sa recherche » (Bouchard, 2011, p. 67).

1. Un concept pivot : la transition

L'évolution dans le temps d'un phénomène éducatif (comme la FAD) ou d'un phénomène politique (comme la gouvernance) peut être analysée en définissant une ligne du temps où différents événements significatifs se succèdent et sont regroupés en périodes. Une *ligne du temps* est une « représentation schématique et linéaire d'une chronologie, ayant généralement la forme d'une bande, horizontale ou verticale, représentant l'axe du temps et où sont ordonnées des dates ou des périodes clés que l'on associe à des événements ou à des faits marquants [...] » (Office québécois de la langue française, 2012). Par exemple, l'évolution de la FAD au Québec (Comité de liaison interordres en formation à distance, 2007) permet de dégager certaines périodes sur une ligne du temps : son avènement, son appropriation, sa dissémination et son institutionnalisation. L'évolution de la gouvernance des universités au Québec (Demers *et al.*, 2019) utilise ce même principe pour définir les mouvements qui conditionnent le phénomène : expansion, démocratisation et différenciation des universités, qui commandent autant de types de gouvernance.

Le concept pivot qui est mobilisé ici est lié à la problématique des temporalités dans les sciences humaines et sociales (Dubar et Thoemmes, 2013). Il s'agit du concept de *transition*. « La transition, c'est le changement désiré », précise le philosophe Pascal Chabot (2015, p. 11). Il fait référence alors aux transitions positives comme les transitions écologiques et les transitions démocratiques. « La transition est une transformation réfléchie, qui se veut mature, pacifique, pragmatique » (p. 21). La transition est un processus qui implique de passer d'un état à un autre, mais en mobilisant le dialogue et la concertation. Elle « marque le passage et le changement, comme si notre société, entraînée par l'accélération des flux de toutes natures, avait besoin d'un vocable rassurant pour signifier que les transformations vécues pouvaient être positives » (p. 17).

L'accélération des flux s'explique par la théorie critique de la modernité tardive du philosophe Harmut Rosa (2012) qui propose trois catégories pour rendre compte de *l'accélération sociale* :

- 1) *L'accélération technique* est l'accélération des processus orientés vers un but (production, transport, communication) et le temps est perçu comme un élément de compression de l'espace;
- 2) *L'accélération du changement social* est marquée par la vitesse de déclin des produits et des expériences, par une compression du présent, par des innovations qui impliquent l'obsolescence des produits et des compétences;
- 3) *L'accélération du rythme de vie* concerne l'augmentation du nombre d'expériences par unité de temps et elle est la conséquence du désir (du besoin?) de toujours faire plus de choses en moins de temps. Cette théorie s'applique aux faits de société, mais aussi aux faits relatifs à l'évolution de la FAD à l'université.

En conséquence, l'urgence est un *fait social total* (Mauss, 1973) au sens où elle conditionne à la fois la vie des personnes, des sociétés et des institutions (Bouton, 2013). Elle est la nouvelle expression de notre rapport au temps face aux risques inhérents aux faits sociaux de crise (comme celle de la COVID-19), caractérisés par l'immédiateté, l'instantanéité, la vitesse et la brutalité. « Ces notions, étroitement corrélées entre elles, ont été générées par l'avènement de la mondialisation économique et financière à partir du milieu des années 1980 » (Aubert, 2003, p. 31). L'urgence impose de devoir agir sans délai et rapidement. Elle est intégrée dans l'imaginaire collectif et intériorisée par les personnes. « L'individu se met de lui-même dans une situation de déficit de temps. C'est que la norme de l'urgence n'est jamais aussi efficace que là

où elle est intériorisée par les acteurs eux-mêmes, sous la forme d'un *chrono-maître* intérieur » (Bouton, 2013, p. 68).

2. Un évènement de rupture : la pandémie de COVID-19

Il existe sur les lignes du temps des *évènements de rupture*, à la jonction de l'imprévisible et de l'irréversible. Ils provoquent des *crises* susceptibles d'engendrer des *bifurcations* (Bessin *et al.*, 2010). Les évènements de rupture ont un impact durable et structurant sur un phénomène. Le concept de *crise* est associé à quatre phases qui commandent des stratégies de gestion différenciées : 1) *L'incubation* est le moment où apparaissent les premiers symptômes de la crise; 2) *Le déclenchement* est le moment où elle commence à se déployer; 3) *La phase aiguë* est le moment où elle atteint son point culminant; 4) *Le redressement* et la sortie de crise marquent sa fin (Ordioni, 2011). « Les crises aggravent les incertitudes, favorisent les interrogations : elles peuvent stimuler la recherche de solutions nouvelles comme provoquer des réactions pathologiques », affirme le sociologue Edgar Morin (2010, p. 9).

En 2020-2021, la crise liée à la pandémie de COVID-19 contribue à l'accélération de la transition de la formation en présence vers la formation à distance à l'université. Considérant la nécessité d'instaurer une distanciation physique en contexte universitaire, la FAD se présente comme l'option la mieux adaptée à la situation. L'incertitude quant au temps nécessaire pour atteindre la sortie de crise (la découverte d'un médicament ou d'un vaccin) renforce l'idée que cette pandémie aura un impact durable et structurant sur la FAD à l'université. Cette crise provoquera sans doute une bifurcation.

Une pandémie est la propagation d'une maladie qui provoque des infections graves ou la mort, au sein d'une importante proportion de la population dans plusieurs pays [...] Les pandémies sont des évènements mondiaux causés par des bactéries ou des virus qui sont hautement contagieux pour les populations humaines. (Bailey et Marshall, 2020)

Quatre niveaux de maladie sont observés par ces auteurs : 1) *sporadique* (la maladie n'apparaît qu'occasionnellement); 2) *endémique* (il y a prévalence de la maladie dans une région); 3) *épidémique* (on constate une augmentation soudaine du nombre de cas); 4) *pandémique* (l'épidémie se propage à d'autres pays et à d'autres continents).

Les lignes du temps présentant les pandémies débutent avec la peste de Justinien du VI^e au VIII^e siècle, suivie de la peste noire au Moyen-Âge et de la fièvre jaune du XVII^e au XIX^e siècle. Le Canada a connu les pandémies de choléra (XIX^e siècle), de grippe espagnole (1918-1920), du VIH/sida (1981), du syndrome respiratoire aigu sévère (SRAS) (2003) et de la grippe porcine (H1N1) (2009) (Bailey et Marshall, 2020). Autrefois, les sociétés subissaient beaucoup plus les pandémies. Dans nos sociétés contemporaines, les pouvoirs politiques les gèrent mieux, mais elles occasionnent encore des changements de modes de vie. Cette meilleure gestion de la pandémie de COVID-19 consiste à *aplanir la courbe*. Cette expression se réfère à l'exercice de répartir dans le temps le nombre de personnes malades afin que le système de santé soit en mesure de les traiter. L'exercice recourt à la modélisation mathématique (Guillemette, 2020) et prévoit différents scénarios, du plus optimiste au plus pessimiste.

En décembre 2019, l'Organisation mondiale de la Santé est informée de plusieurs cas de pneumonie à Wuhan en Chine. En janvier 2020, les autorités chinoises confirment en avoir détecté la cause : un nouveau virus de la famille des coronavirus nommé SRAS-CoV-2. Ses symptômes sont la fièvre, la toux, des difficultés respiratoires et une fatigue intense. Les

personnes les plus à risque d'en décéder sont celles ayant un système immunitaire affaibli, celles qui sont atteintes de maladies chroniques et les personnes âgées de 70 ans et plus. C'est dans ce groupe d'âge que le risque de décès est le plus élevé (Gouvernement du Québec, 2021).

3. Un objet complexe : la formation (en présence et à distance)

Sur le plan didactique, la *formation* est l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques acquises dans un domaine particulier; sur le plan pédagogique, il s'agit « de l'action de se former; de la résultante de cette action » (Legendre, 2005, p. 684). L'acquisition de connaissances n'est pas formation mais *instruction* : « ... le terme formation désigne un aspect de l'éducation, celui de la recherche d'une organisation interne, chez le sujet, composé d'une diversité de développements » (p. 684). Le concept d'*organisation* est central dans la méthode de complexité définie par Edgar Morin (1977-2003). Au-delà des éléments distincts, c'est leur organisation qui conditionne une totalité signifiante dotée d'une finalité : « ... l'organisation est l'agencement de relations entre composants [...] qui produit une unité complexe ou système [...] L'organisation est le visage intériorisé du système [...], le système est le visage extériorisé de l'organisation » (Morin, 1977, p. 103, 145). Il est ainsi possible de parler de *systèmes de formation*.

La formation en présence suppose des pratiques qui réunissent physiquement dans un même lieu des apprenants dans le but d'acquérir des connaissances et de développer des compétences. La formation à distance leur permet cela aussi, mais dans des lieux distants de l'université et avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement. Des formules hybrides (en présence et à distance) existent. Dans les deux cas de figure, en présence ou à distance, se déploient du matériel, des ressources et des scénarios d'apprentissage; des enseignants et des apprenants; et des canaux de communication entre les enseignants et les apprenants. En présence ou à distance, l'université reçoit les demandes d'inscription, offre les activités de formation, gère leur qualité et sanctionne leur réussite.

La ligne du temps de la FAD est évoquée notamment grâce à quatre *générations* qui sont autant de catégories événementielles (Kim, 2011).

- 1) La *première génération* est celle des cours par correspondance, tributaires des services postaux (1840). Elle utilise le média papier. L'approche pédagogique individualisée est privilégiée et les interactions avec les enseignants sont faibles.
- 2) La *deuxième génération* est marquée par le recours à plusieurs médias, principalement la radio (1927) et la télévision (1939). Grâce au téléphone aussi, des dispositifs de soutien sont offerts dans un contexte où l'approche individualisée est prégnante.
- 3) La *troisième génération* est celle de l'enseignement assisté par ordinateur et du recours au multimédia. La généralisation des microordinateurs à compter des années 1980 insuffle une dynamique nouvelle. La messagerie électronique facilite l'interaction entre les apprenants et les enseignants.
- 4) La *quatrième génération* est caractérisée par l'utilisation des médias interactifs et l'utilisation d'Internet, ainsi que par la généralisation des outils numériques en soutien à l'apprentissage. Les forums de discussion, les conférences Web et les plateformes en ligne favorisent l'apprentissage interactif en modes synchrone ou asynchrone.

Comme l'urgence, l'*efficacité* est aussi un fait social total. L'efficacité est la capacité du système de formation de parvenir à ses fins dans les conditions imparties en matière de ressources, cela

malgré les contraintes. Est-ce que la FAD est efficace? « Du point de vue des spécialistes de la *eformation* [...], [la FAD] est sans commune mesure avec les cours en présentiel. [Elle] permet un surplus de motivation et de mémorisation, un accès à des contenus à toute heure et en tous lieux, des liens nouveaux avec des personnes distantes, la réelle possibilité de personnaliser son parcours » (Cristol, 2019). Cette opinion doit cependant être nuancée à la lumière de la science. Des articles fondés sur des recensions systématiques d'écrits scientifiques (Deaudelin *et al.*, 2016; Simard *et al.*, 2019) confirment en effet que la FAD est efficace, mais à certaines conditions. Elle l'est pour autant que :

- 1) la rétroaction soit optimisée et que le personnel ait été formé aux usages éducatifs et technologiques des technologies (Couture, 2020; Hattie, 2008);
- 2) la configuration et l'utilisation de la plateforme numérique d'apprentissage soient conçues et mises au service de l'ensemble des activités du cours (Alexandre *et al.*, 2019);
- 3) les interactions sociales dans l'apprentissage soient privilégiées et que leur utilisation soit adéquate (Gaudreault-Perron, 2011; Lafleur 2017);
- 4) le soutien aux personnes apprenantes soit diversifié en réponse aux attentes et aux comportements exprimés (Alexandre *et al.*, 2020).

4. Une institution / organisation : l'université

Une institution se définit par ses finalités et une organisation, par ses modalités (Reboul, 1989). L'université est à la fois une institution (avec des finalités et des valeurs) et une organisation (avec des modalités et des pratiques). L'institution universitaire, autonome et stable puisqu'elle préexiste à ses membres et qu'elle subsiste après eux, est soumise à des règles explicites, les instructions, et à des normes implicites, les traditions.

Pour survivre, l'université doit s'adapter aux nouvelles normes et règles sociales. Il n'existe pas un âge d'or de l'université, pas plus qu'il n'existe un âge d'or des sociétés, comme en témoigne le philosophe Michel Serres (2017) en détruisant le mythe du *C'était mieux avant!* Le terme *universitas* signifie corporation de maîtres et d'élèves. Les premières universités visent à former des praticiens. Au cours de son histoire, l'université entretient ainsi d'étroites relations avec l'Église et l'État. Elle répond aux demandes externes par différentes adaptations : « La tension entre le désir d'autonomie de l'université et les tentatives de contrôle par l'État (et auparavant par l'Église) a toujours existé et constitue une caractéristique fondamentale et inscrite dans la longue durée de l'histoire des universités dont la vie propre (interne) n'est pas séparable de la vie sociale (externe) » (Gingras, 2004, p. 14). Deux normes résistent cependant à l'épreuve du temps. Sur le plan organisationnel (les modalités), dès l'origine, des étudiants se regroupent et ensuite maîtres et élèves le font, pour se donner des règles d'entraide mutuelle qui garantissent leur protection face aux menaces extérieures puisque le savoir présente un aspect hérétique. Sur le plan institutionnel (les finalités), cette *corporation* (De Meulemeester, 2011) régleme l'exercice autonome de l'activité qui est la raison d'être de ses membres : la formation. Les fonctions de la formation varient et se confondent : savoir utile en lui-même, utile à une pratique spécialisée ou consacrant une position sociale (Charle et Verger, 1994). Ces deux normes coexistent cependant : l'idée de corporation renvoie à une logique organisationnelle et celle de formation s'inscrit dans une logique institutionnelle.

Deux révolutions universitaires (ou ruptures dans la ligne du temps) marquent son évolution. Une première au début du XIX^e siècle impose une actualisation de la mission de l'université.

Jusque-là, le savoir universitaire se présente comme un corpus fermé, une masse de vérités révélées marquées du sceau religieux. Il n'est pas possible de remettre en question ce savoir, il faut plutôt l'intégrer. La recherche n'est pas un concept signifiant : « Outre que les notions mêmes de recherche [...] n'étaient guère familières aux hommes de ce temps, l'idée que les universités auraient pu promouvoir l'association féconde de l'enseignement et de la recherche [...] leur était [...] carrément étrangère » (Verger, 1981, p. 266). La généralisation du modèle de l'université allemande marque alors l'intégration de la mission de recherche qui se superpose à celle de la formation. Une seconde révolution se dessine dans les États-Unis de la seconde moitié du XX^e siècle. Elle consacre le fait que les activités universitaires (de formation et de recherche) doivent être utiles à la société, cela dans le cadre du modèle de l'université américaine ou *multiversity* (Kerr, 1963), archétype de l'université actuelle.

Au temps de la COVID-19, la transition vers la FAD à l'université est souhaitable pour certains acteurs, ou à tout le moins acceptable pour la plupart des acteurs en temps de crise pandémique, mais elle suscite des inquiétudes légitimes qui se traduisent en enjeux. « L'enjeu est un espace de sens où les idées et les valeurs s'actualisent en actions, où se cristallisent les convergences et les divergences entre les opinions et les intérêts des acteurs » (Bernatchez, 2017, p. 527). Nous insistons ici sur deux grands types d'enjeux : les enjeux didactiques et les enjeux politiques.

5. Un enjeu didactique : le savoir-enseigner et le savoir-apprendre

Sur le plan des enjeux didactiques, les concepts de *savoir-enseigner* et de *savoir-apprendre* sont ici mobilisés. Il s'agit d'une articulation complexe de savoirs enseignants et de savoirs étudiants qui concerne les caractéristiques des apprenants et des enseignants, le contenu, le contexte, l'évaluation, la pédagogie, les ressources et la technologie (Shulman, 1986, 1987). Cette articulation rend compte de solutions d'enseignement et d'apprentissage différentes pour chacun des contenus, selon les ordres d'enseignement (Bond-Robinson, 2005; Khalick, 2006). Ce raisonnement, considéré dans la prise de décision exercée par l'enseignant, correspond à un processus didactique en quatre phases qui sont le support et le vecteur de différentes formes d'encadrement des étudiants.

Dans ce modèle que nous utilisons dans nos travaux, la conception et la mise en place de pratiques pédagogiques efficaces résultent de ce processus didactique qui prend appui sur l'interdépendance des dimensions curriculaire, pédagogique et organisationnelle.

- 1) La *phase d'interprétation* rejoint la dimension curriculaire en ce qui a trait à l'analyse du contenu à enseigner. Les difficultés et l'intérêt de ce contenu, la perception de sa capacité à l'enseigner, l'organisation temporelle et la mobilisation des ressources d'enseignement rejoignent plutôt la dimension organisationnelle, définie selon les structures, les rôles et les fonctions des personnes.
- 2) La *phase de représentation* inclut la dimension curriculaire par les fonctions didactiques attribuées aux outils numériques. Elle inclut aussi la dimension organisationnelle avec l'utilisation didactique de ces technologies.
- 3) La *phase de conception* d'environnements numériques d'apprentissage concourt à la dimension organisationnelle avec la perception de la mission enseignante soutenant le déploiement des stratégies d'enseignement et la mise en place du dispositif d'évaluation.
- 4) La *phase d'adaptation* aux caractéristiques des étudiants est associée à la dimension pédagogique : maintien d'une relation significative, reconnaissance de la dynamique du

groupe, détermination des paramètres d'apprentissage (connaissances antérieures, difficultés, conceptions sur le contenu) et soutien de l'intérêt des apprenants.

À l'université, les professeurs font face aux enjeux de la transformation des modes de communication et des relations interpersonnelles induites par l'usage du numérique et à ceux de l'élaboration de méthodes pédagogiques adaptées à une population étudiante diversifiée (Bates, 2017, 2019). La technologie ne doit pas simplement soutenir les pratiques traditionnelles, mais amener un changement des pratiques pédagogiques (Forget-Dubois, 2020). Pourtant, une prise en charge du processus didactique par des supports technologiques confirme la dissociation entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre (Jacquinot-Delaunay et Fichez, 2008; Paquelin, 2014). Le débat portant sur les apports et les contraintes du numérique est nécessaire afin de relever les défis auxquels la formation universitaire est confrontée. Le numérique représente « un renouveau éducatif fondé sur l'audace, l'ouverture au monde et l'adaptation à la vitesse du changement » (Hussherr et Hussherr, 2017, p. 194). Les technologies augmentent la possibilité d'apprendre à condition que la rétroaction soit optimisée et que les professeurs soient formés à leurs usages. Le numérique en enseignement supérieur constitue d'ailleurs un enjeu en soi. Un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (Couture, 2020, p. iii) permet de camper le problème : « Les discours sur le numérique oscillent souvent entre *enthousiasme technophile* et *technophobie aveugle*. Le décalage entre ces discours traduit des différences d'opinions, de valeurs et de croyances qu'il faut prendre en considération pour mieux comprendre les défis liés à l'intégration du numérique en éducation. »

Nos travaux menés auprès de professeurs d'université (Alexandre, 2013) montrent que, malgré une temporalité discontinue et un espace-classe multiforme, l'exercice d'un processus didactique en FAD contribue au maintien et à l'équilibre des présences enseignante et cognitive, tout en assurant une présence sociale auprès des étudiants grâce à un encadrement axé sur le relationnel.

6. Un enjeu politique : la gouvernance

Parmi les enjeux politiques liés à la transition vers la FAD à l'université, le concept de *gouvernance* est ici mobilisé. Il s'agit d'une forme souple de pouvoir politique qui consiste dans l'interaction d'une pluralité d'acteurs dans la perspective de la prise de décision.

La gouvernance n'est cependant pas un concept neutre. La théorie critique l'associe à un coup d'État conceptuel : « Dans les années 1980, les technocrates [...] ont habillé du joli nom de *gouvernance* le projet d'adapter l'État aux intérêts et à la culture de l'entreprise privée. Ce coup d'État conceptuel va travestir [le néolibéralisme] en modèle de *saine gestion* [...] : dérèglementation de l'économie, privatisation des services publics, clientélisation du citoyen... » (Deneault, 2013, jaquette). Ce type de gouvernance s'appuie sur la nouvelle gestion publique (NGP), laquelle influence la gouvernance universitaire : « ... cette transformation résulte à la fois de la mise en œuvre de prescriptions issues de la littérature sur la gouvernance d'entreprise et de l'évolution du rôle de l'État, dont l'activité régulatrice a gagné en importance depuis les années 1980 » (Demers *et al.*, 2019, p. 6-7). Ces deux courants érodent la gestion collégiale qui caractérise l'institution / organisation universitaire.

À l'université, des professeurs sont nombreux à s'investir dans des activités de FAD offertes dans le contexte de programmes hybrides ou à distance. Pour les soutenir, les administrations leur fournissent des ressources matérielles (par exemple, une plateforme d'apprentissage en ligne comme Moodle), de la formation et du soutien technopédagogiques, mais ces ressources sont souvent limitées et insuffisantes. Des raisons financières plutôt que pédagogiques incitent

souvent les administrations universitaires à privilégier la FAD, quitte à surpeupler les classes virtuelles. Les modalités de reconnaissance des activités de FAD dans les conventions collectives des professeurs ne rendent pas toujours justice à l'investissement que commandent ces activités, sur le plan de leur élaboration et du soutien à apporter aux étudiants. Des clivages entre les professeurs sont observés, selon que ceux-ci soient partisans inconditionnels de la formation en présence ou de la formation à distance. Des activités trop formatées portent préjudice aux principes de liberté universitaire. La FAD a aussi un impact sur la gestion du temps des professeurs puisque les activités sont réalisées en continu. L'influence des GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple et Microsoft) est préoccupante (Galloway, 2018) puisqu'ils visent le profit financier et exercent un pouvoir de contrôle démesuré à l'échelle de la planète. De nombreux professeurs d'université, par leurs pratiques mais aussi dans leurs discours, se font les ambassadeurs de ces marques, ce qui peut altérer leur jugement critique par rapport à leurs produits. Le libre accès aux logiciels et aux connaissances n'est pas non plus la norme dans les universités.

Sur un plan technique, particulièrement pour l'offre de cours de l'année universitaire 2020-2021, la gestion de la FAD par les universités est *complexe* (c'est-à-dire caractérisée par le multiple et l'incertain, selon la définition d'Edgar Morin). Chaque université jongle avec ses propres typologies, et chaque type de FAD commande des modalités de reconnaissance institutionnelle particulières. Parmi les typologies proposées, celle proposée par des professeurs de l'Université-TÉLUQ rend compte de quelques-unes des options : présentiel; présentiel augmenté; salle et extension; hybride; à distance synchrone; à distance asynchrone; hybride en ligne; flexible (comodal); etc. (Gérin-Lajoie *et al.*, 2019).

Nos travaux sur la gouvernance universitaire comme enjeu politique de la FAD témoignent d'une transformation des rapports de pouvoir dans les universités en raison de la NGP et de l'évolution du rôle de l'État. « La régulation, la gouverne et la gestion expriment des rapports de pouvoir qui s'exercent de l'extérieur de l'université sur celle-ci (régulation), à l'échelle de l'université (gouverne) et sur ses composantes (gestion) » (Demers *et al.*, 2019, p. 7).

Conclusion

Dans ce texte de réflexion, nous avons problématisé la transition « formation en présence – formation à distance » à l'université. Cette problématique s'inscrit dans le contexte plus vaste des temporalités dans les sciences humaines et sociales. Un concept pivot nous permet cet exercice : celui de la transition, un phénomène considéré comme un changement souhaité pour autant qu'il mobilise le dialogue et la concertation. La crise sanitaire de la COVID-19 se déploie sur une ligne du temps comme un événement de rupture susceptible d'accélérer la transition « formation en présence – formation à distance » à l'université.

La formation (en présence ou à distance) est un objet complexe au sens où elle est caractérisée par le multiple et l'incertain. La formation à distance peut se révéler efficace au même titre que la formation en présence, mais à certaines conditions, dont certaines sont précisées dans notre texte. La mise en œuvre de la formation à distance à l'université met au jour certains enjeux, l'enjeu étant défini comme un espace de sens où les idées des acteurs rivalisent entre elles et s'actualisent en actions. Nous avons insisté sur deux grands types d'enjeux : les enjeux didactiques et les enjeux politiques. Sur le plan des enjeux didactiques, les concepts de savoir-enseigner et de savoir-apprendre sont principalement mobilisés dans nos travaux de recherche. Sur le plan des enjeux politiques, la notion de gouvernance nous apparaît déterminante.

Au moment d'écrire ces lignes (en février 2021 au Québec), la crise sanitaire de la COVID-19 semble se diriger vers la phase de redressement. Un déconfinement progressif est proposé, mais les modalités de la planification et de la gestion des activités universitaires imposent que des décisions soient prises dès maintenant quant à l'offre de cours de l'année 2021-2022. Nonobstant les décisions des différentes universités, il apparaît d'ores et déjà que les activités universitaires seront au moins partiellement offertes sur le mode de la FAD.

La formation à distance ne s'improvise pas (pas plus que la formation en présence). L'urgence commandée par la crise sanitaire de 2020-2021 risque d'engendrer des dérapages, d'autant que les universités n'ont pas toutes les ressources requises pour soutenir adéquatement les enseignants et les étudiants dans cette transition qui se présente à ce moment-ci comme un virage en épingle.

À notre avis, il sera utile de convenir de normes et de règles de gouvernance universitaire qui misent sur le dialogue et la concertation pour explorer le champ des possibles afin de mobiliser et de fédérer les acteurs autour d'objectifs communs. Il faudra aussi que les universités investissent des ressources importantes pour soutenir les enseignants et les étudiants dans la perspective de développer leur savoir-enseigner et leur savoir-apprendre en contexte de FAD. Il est probable que cet investissement soit rentabilisé à moyen terme puisque toutes les universités sont susceptibles d'adhérer de façon durable, mais à des degrés différents, aux principes de la bimodalité.

Références

- Alexandre, M. (2013). *La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion : trois études de cas* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/6378>
- Alexandre, M., Bernatchez, J. et Amyot, D. (2019). Planifier en formation à distance à l'université : reconfiguration temporelle et usage didactique des outils numériques. Dans F. Lafleur, V. Grenon et G. Samson (dir.), *Pratiques et innovations à l'ère du numérique en formation à distance : technologie, pédagogie et formation* (p. 103-116). Presses de l'Université du Québec.
- Alexandre, M., Bernatchez, J. et Amyot, D. (2020). Le processus didactique en formation à distance à l'université : une pratique multimodale axée sur le relationnel. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *État de situation sur l'hybridité de la formation à distance en contexte postsecondaire : ce qu'en disent les recherches* (p. 47-60). Presses de l'Université du Québec.
- Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence : la société malade du temps*. Flammarion.
- Bailey, P. et Marshall, T. (2020, 6 décembre). Les pandémies au Canada. Dans *Encyclopédie canadienne*. Récupéré le 9 février 2021 de <http://thecanadianencyclopedia.ca/...>
- Bates, T. (2017). Préface. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance en enseignement supérieur : l'enjeu de la formation à l'enseignement* (p. vii-ix). Presses de l'Université du Québec.
- Bates, T. (2019). *Teaching in a digital age* (2^e éd.). BC Campus. <http://doer.col.org/...>

- Bernatchez, J. (2017). Les enjeux contemporains du réseau de l'éducation. Dans N. Michaud (dir.), *Secrets d'États? Les principes qui guident l'administration publique et ses enjeux contemporains* (2^e éd., p. 527-553). Presses de l'Université du Québec.
- Bessin, M., Bidart, C. et Grossetti, M. (dir.). (2010). *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. La Découverte.
- Bond-Robinson, J. (2005). Identifying pedagogical content knowledge (PCK) in the chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 6(2), 83-103.
<https://doi.org/10.1039/B5RP90003D>
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 63-81). ERPI.
- Bouton, C. (2013). *Le temps de l'urgence*. Le Bord de l'eau.
- Chabot, P. (2015). *L'âge des transitions*. Presses universitaires de France.
- Charle, C. et Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. Presses universitaires de France.
- Comité de liaison interordres en formation à distance. (2007). *Soixante ans de formation à distance au Québec*. CLIFAD. <http://clifad.qc.ca/...>
- Couture, H. (2020). *Discours, imaginaires et représentations sociales du numérique en éducation*. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
<http://cse.gouv.qc.ca/...>
- Cristol, D. (2019, 11 mars). *Pas de différence significative*. Thot Coursus. <http://cursus.edu/...>
- Deaudelin, C, Petit, M. et Brouillette, L. (2016). Assurer la présence enseignante en formation à distance : des résultats de recherche pour guider la pratique en enseignement supérieur. *Trema*, (44), 79-100. <https://doi.org/10.4000/trema.3411>
- Demers, L., Bernatchez, J. et Umbriaco, M. (2019). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'expérience du Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- De Meulemeester, J.-L. (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs? Une vue évolutionniste. *Pyramides*, 21, 261-289.
<http://journals.openedition.org/pyramides/804>
- Deneault, A. (2013). *Gouvernance : le management totalitaire*. Lux.
- Dubar, C. et Thoemmes, J. (2013). *Les temporalités dans les sciences sociales*. Octarès.
- Forget-Dubois, N. (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance*. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation. <http://cse.gouv.qc.ca/...>
- Galloway, S. (2018). *The four : le règne des quatre – La face cachée d'Amazon, Apple, Facebook et Google*. Quanto.
- Gaudreault-Perron, J. (2011). *La classe virtuelle : quelques leçons tirées de cas du Québec et d'ailleurs*. CEFRIO. <http://eer.qc.ca/...>

- Gérin Lajoie, S., Papi, C. et Paradis, I. (2019, janvier). *De la formation en présentiel à la formation à distance : comment s'y retrouver?* [communication]. Colloque international sur l'éducation 4.1, Poitiers, France. <http://r-libre.teluq.ca/1638>
- Gingras, Y. (2004). L'université en mouvement. *Égalité*, (50), 13-28.
<http://archipel.uqam.ca/523>
- Gouvernement du Québec. (2021, 9 février). *Données sur la COVID-19 au Québec*. Récupéré le 9 février 2021 de <http://quebec.ca/...>
- Guillemette, M. (2020, 28 mai). *COVID-19 : l'heure de gloire de la modélisation*. Québec Science. <http://quebecscience.qc.ca/...>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hussherr, F. X. et Hussherr, C. (2017). *Construire le modèle éducatif du 21^e siècle : les promesses de la digitalisation et les nouveaux modes d'apprentissage*. FYP éditions.
- Jacquinot-Delaunay, G. et Fichez, E. (2008). *L'Université et les TIC : chronique d'une innovation annoncée*. De Boeck.
- Kerr, C. (1963). *The uses of the university*. Harvard University Press.
- Khalick, A. E. (2006). Preservice and experienced biology teachers' global and specific subject matter structures: Implications for conceptions of pedagogical content knowledge. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(1), 1-29.
<https://doi.org/10.12973/ejmste/75435>
- Kim, S. (2011, 30 juin). *Contexte historique de la formation à distance*. L'Éveilleur.
<http://leveilleur.espaceweb.usherbrooke.ca/...>
- Lafleur, F. (2017). Les conditions qui favorisent l'efficacité de la formation à distance : état de situation en enseignement supérieur. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance et enseignement supérieur* (p. 7-16). Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Mauss, M. (1973). *Essai sur le don*. Presses Universitaires de France.
- Morin, E. (1977). *La méthode I. La nature de la nature*. Seuil.
- Morin, E. (1977-2003). *La méthode* (6 tomes). Seuil.
- Morin, E. (2010). Comprendre le monde qui vient. Dans E. Morin et P. Viveret, *Comment vivre en temps de crise?* (p. 9-32). Bayard.
- Office québécois de la langue française. (2012). Frise chronologique. Dans *Le grand dictionnaire terminologique*. <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/...>
- Ordioni, N. (2011). Le concept de crise : un paradigme explicatif obsolète? Une approche sexospécifique. *Monde en développement*, (154), 137-150.
<https://doi.org/10.3917/med.154.0137>
- Paquelin, D. (2014). Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles? *Distances et médiations des savoirs*, (7). <https://doi.org/10.4000/dms.797>

- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Serres, M. (2017). *C'était mieux avant!* Le Pommier.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Simard, Y., Gauthier, C. et Richard, M. (2019). L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire : une méga-analyse. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(2), 17-36. <https://doi.org/10.7202/1063777ar>
- Verger, J. (1981). Les universités à l'époque moderne. Dans G. Mialaret et J. Vidal (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation* (p. 247-271). Presses Universitaires de France.