

Perturbation dans et par les bureaux de soutien à l'enseignement pendant la pandémie COVID-19

*Innovover pour l'avenir de
l'enseignement supérieur*



Cette analyse a été préparée dans le cadre des travaux de l'Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA) sur les effets des systèmes d'intelligence artificielle et des outils numériques déployés pour lutter contre la propagation de la COVID-19 sur les sociétés soutenues par les Fonds de recherche du Québec (FRQ).



Ce projet a également été financé par la Chaire de leadership en enseignement sur les pratiques pédagogiques innovantes en contexte numérique – Banque Nationale, de l'Université Laval et la Chaire de recherche en « culture maker » de l'Université Concordia.



UNIVERSITÉ
LAVAL

Chaire de leadership en enseignement
sur les pratiques pédagogiques innovantes en contexte numérique - Banque Nationale



UNIVERSITÉ
Concordia
UNIVERSITY

Concordia University Research Chair
In Maker Culture

Date: 28 septembre 2020

Version: 1

ISBN: 978-2-9818996-7-5

ISBN (version anglaise) : 978-2-9818996-5-1

RÉSUMÉ

Aujourd'hui, la communauté éducative dans son ensemble est confrontée à un défi universel : assurer un enseignement équitable et de qualité aux étudiants, ainsi qu'une évaluation efficace de leurs apprentissages selon des modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance. Nous devons également nous préparer à l'ère post-COVID-19. Les bureaux de soutien à l'enseignement (BSE) jouent un rôle essentiel pour relever ce défi. En pleine pandémie, ces bureaux, les entités équivalentes et leurs équipes de concepteurs pédagogiques, d'experts en enseignement, en apprentissage et en conception multimédia sont devenus les premiers intervenants du soutien de la transformation pédagogique et numérique de tous les cours.

Les BSE sont devenus les *héros académiques de la COVID-19*. À la fin de session d'hiver et au début du printemps 2020, ils ont su gérer la situation d'urgence académique contre toute attente et dépasser les limites de ce qu'ils pouvaient faire.

Le besoin urgent de ces bureaux et de leurs équipes persistera jusqu'à ce que la guerre contre la pandémie -COVID-19 soit gagnée et que l'essence même de l'éducation soit transformée.

Ce livre blanc met en lumière la manière dont les bureaux de soutien à l'enseignement et les entités équivalentes ont abordé et prévoient d'aborder les tendances et les problèmes de l'apprentissage numérique dans le contexte de la perturbation de l'enseignement causée par la COVID-19.

Pour mener à son terme notre projet, nous avons recruté dix-neuf BSE et des entités équivalentes provenant du Canada, des États-Unis, du Liban, du Royaume-Uni et de la France. La taille des bureaux variait entre trois et 150 employés. Nous avons tenu des discussions d'une durée d'une heure et demie avec les directeurs ou les représentants des bureaux. Ces discussions portaient sur les pratiques qu'ils ont employées pour soutenir l'offre de cours en ligne face à la pandémie de la COVID-19. Nous avons également recueilli et analysé des ressources disponibles au public partagées par 78 BSE dans 68 universités et établissements d'enseignement provenant de 23 pays.

Le livre blanc est partagé avec la conviction que tous les BSE bénéficieront de l'accès aux stratégies innovantes que d'autres BSE ayant fait face à des défis similaires ont utilisées avec succès et aux problèmes qu'ils ont rencontrés. Les bénéfices s'étendront aux établissements d'enseignement, aux membres du corps professoral, aux étudiants et aux décideurs politiques.

Les établissements d'enseignement bénéficieront des connaissances de pointe résumées dans ce guide. Ils pourront les utiliser pour se préparer à la future conception des cours et des programmes en ligne alors que nous apprenons à travailler dans le contexte de la COVID-19.

Les membres du corps professoral tireront profit de la lecture de l'expérience "en coulisses" des équipes qui ont tout donné pour les soutenir, à un moment où tout le monde se sentait dépassé par ce nouveau défi.

Les étudiants pourront mieux apprécier l'envergure des efforts que les bureaux de soutien à l'enseignement et les membres du corps professoral ont déployés pour les aider à terminer la session d'hiver 2020 et à trouver leur place dans l'ère de la COVID-19 et de la distanciation physique.

Les décideurs politiques bénéficieront de la richesse des expériences qui ont été partagées et des commentaires qui éclairent divers aspects de la conception des expériences d'apprentissage en ligne. Les informations présentées ici peuvent éclairer les futures décisions politiques en fonction des mesures prises pendant la transition des cours vers des modalités en ligne et la transformation des expériences de classe qui permettent une panoplie d'interactions en ligne.

Le livre blanc débute en présentant un aperçu du rôle traditionnel que les BSE et les entités équivalentes ont joué depuis leur création dans les établissements d'enseignement supérieur. Nous décrivons ensuite comment ce rôle a évolué pour devenir celui de premiers intervenants académiques et universitaires dans le contexte de la pandémie-COVID-19, et de leaders de confiance dans le domaine de l'éducation pour la transformation de l'enseignement à l'ère du numérique et de l'intelligence artificielle.

Le livre blanc se poursuit par une discussion approfondie sur les défis auxquels les BSE ont été confrontés depuis le début de la pandémie en mars 2020, et ceux qu'ils anticipent pour les semestres à venir. Ces défis sont très variés et ont mis à rude épreuve les capacités des BSE. Certains de ces défis se sont présentés dès le début du confinement, tandis que d'autres sont apparus plus récemment. La plupart des BSE ont identifié des phases distinctes dont ils font l'expérience en aidant les établissements d'enseignement supérieur au fil du temps. En plus de ces phases, les BSE ont également identifié des défis qui ne sont pas le produit d'une phase donnée de la transition. Ces défis existaient bien avant la pandémie et ont été exacerbés par le contexte actuel ou ont persisté tout au long de la transition. Les défis décrits par les BSE peuvent également être caractérisés par les problèmes rencontrés au sein des bureaux. La discussion se termine par une liste d'exemples concrets de mesures prises par les BSE pour relever ces défis.

En outre, le livre blanc fournit des informations détaillées sur une action importante menée par tous, à savoir le partage public d'une abondance de ressources pour soutenir le corps professoral et les étudiants pendant la transition en ligne. Ces ressources sont axées sur : 1) l'utilisation de la technologie; 2) les différentes approches pédagogiques; 3) les moyens d'assurer des expériences d'apprentissage équitables pour les étudiants; 4) la socialisation et le bien-être; et 5) les stratégies pour travailler avec le corps professoral et les étudiants.

Le livre blanc met également en lumière des ressources relatives à l'équité. Sur le total des 68 universités et établissements d'enseignement que nous avons recensés, seulement 2,6 % ont fourni

une définition de l'équité. Dans ces cas, l'équité est définie comme une approche qui tient compte des caractéristiques uniques des individus pour leur apporter un soutien différencié et promouvoir des pratiques équitables. Dans 43,6 % des cas analysés, d'autres termes liés à l'équité ont été utilisés par certaines universités, entre autres accessibilité, pédagogies inclusives, inclusion, diversité, adaptation, égalité, ou une combinaison de ces termes. Les recommandations comprenaient la création de matériel accessible, le choix de technologies numériques adéquates, l'enregistrement des cours pour une disponibilité asynchrone, le sous-titrage des vidéos et du contenu audio, la planification d'un calendrier flexible pour la participation et l'évaluation, et la fourniture d'un soutien financier.

La dernière section du livre blanc présente les leçons tirées et les recommandations des BSE. Aux recommandations s'ajoutent des commentaires d'experts et de chercheurs du domaine, avec des idées et des approches adaptées au mandat actuel des BSE pour les aider à mieux faire face à ce qui est à venir. Les recommandations préconisent de prendre soin de l'équipe afin qu'elle puisse prendre soin du corps professoral, de travailler plus intelligemment plutôt que plus fort, de faire preuve d'empathie envers les collègues et le corps professoral, d'encourager le corps professoral à faire preuve d'empathie envers les étudiants, d'adopter une approche pragmatique pour surmonter l'obstacle d'évaluation et d'adopter un style de leadership proactif.

NB Dans ce document le genre masculin est utilisé comme génériques dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Centre d'enseignement et d'apprentissage, Services d'enseignement et d'apprentissage, Centre d'excellence pour l'enseignement, Observatoire de l'innovation éducative, Service de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, et autres titres qui partagent un mandat équivalent dans un établissement d'enseignement sont ci-après appelés Bureau de soutien à l'enseignement (BSE).

Les professeurs, instructeurs, chargés de cours, membres du corps professoral nommés pour une durée limitée ou pour une durée prolongée sont appelés ci-après "professeurs" ou "membres du corps professoral".

Équipe de recherche et auteurs

Chercheuse principale

Nadia Naffi PhD, Université Laval, Canada

Co-Chercheurs

Ann-Louise Davidson PhD, Université Concordia, Canada

Roger Kaufman PhD, Florida State University, É.-U.

Richard E (Dick) Clark PhD, University of Southern California, É.-U.

Brian Beatty PhD, San Francisco State University, É.-U.

Didier Paquelin PhD, Université Laval, Canada

Consultants

Dawn M. Snyder PhD, Dawn Snyder Associates, É.-U.

Guy Wallace, EPPIC Inc., É.-U.

Auxiliaires de recherche

Azeneth Patino, Université Laval, Canada

Edem Gbetoglo, Université Laval, Canada

Nathalie Duponsel, Université Concordia, Canada

Céleste Savoie, Université Laval, Canada

Isabelle Fournel, Université Laval, Canada

Ivan Ruby, Université Concordia, Canada

Auteurs des commentaires (en ordre alphabétique)

Barbar Akle PhD, Université Libano-américaine, Liban
Fawzi Baroud PhD, UNESCO & Université Notre-Dame Liban
Tony Bates PhD, Ryerson University & Contact Nord, Canada
Brian Beatty PhD, San Francisco State University, É.-U.
Richard E (Dick) Clark PhD, University of Southern California, É.-U.
Ann-Louise Davidson PhD, Université Concordia, Canada
Chris Dede PhD, Université Harvard, É.-U.
Julie Desjardins PhD, Université de Sherbrooke, Canada
Rula Diab PhD, Université Libano-américaine, Liban
Moira Fischbacher-Smith PhD, Université de Glasgow, R.-U.
Aline Germain-Rutherford PhD, University d'Ottawa, Canada
David Hornsby PhD, Université Carleton, Canada
Roger Kaufman PhD, Florida State University, É.-U.
Jaymie Koroluk, Université Carleton, Canada
Hubert Lalande, University d'Ottawa, Canada
Patrick Lyons, Université Carleton, Canada
Florian Meyer PhD, Université de Sherbrooke, Canada
Nadia Naffi PHD, Université Laval, Canada
Didier Paquelin PhD, Université Laval, Canada
Richard Pinet, University d'Ottawa, Canada
Annie Pilote PhD, Université Laval, Canada
Dragana Polovina-Vukovic, Université Carleton, Canada
Bart Rienties PhD, Open University, R.-U.
Dawn M. Snyder PhD, Dawn Snyder Associates, É.-U.
Roland van Oostveen PhD, Ontario Tech University, Canada
Guy Wallace, EPPIC Inc, É.-U.
Laura Winer PhD, Université McGill, Canada

Table des matières

ÉQUIPE DE RECHERCHE ET AUTEURS	6
<i>Chercheuse principale</i>	6
<i>Co-Chercheurs</i>	6
<i>Consultants</i>	6
<i>Auxiliaires de recherche</i>	6
AUTEURS DES COMMENTAIRES (EN ORDRE ALPHABÉTIQUE)	7
TABLE DES MATIÈRES	8
INTRODUCTION	6
<i>Les entreprises technologiques à la rescousse</i>	6
<i>Enseignement à distance en cas d'urgence (Emergency remote teaching)</i>	8
<i>L'iniquité comme jamais auparavant</i>	9
<i>Les Bureaux de soutien à l'enseignement en tant que premiers intervenants</i>	10
<i>La COVID-19, un accélérateur de la transformation de l'enseignement supérieur</i>	11
OBJECTIF ET CONTENU DU PRÉSENT LIVRE BLANC	12
BUREAUX DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT : D'UN SERVICE OPTIONNEL, AUX PREMIERS INTERVENANTS POUR SOUTENIR LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE ET NUMÉRIQUE DES COURS, AUX LEADERS AVEC UN SIÈGE À LA TABLE DES NÉGOCIATIONS	13
<i>Qui sont ces BSE?</i>	13
<i>Soudainement premiers intervenants</i>	15
<i>L'avenir immédiat</i>	18
<i>Aller de l'avant dans la transformation numérique des cours</i>	18
<i>Ils ont rayonné; ils sont maintenant prêts à diriger</i>	19
DÉFIS IDENTIFIÉS PAR LES BSE ET EXEMPLES D' ACTIONS CONCRÈTES QU'ILS ONT MENÉES DEPUIS MARS 2020 ..	21
<i>Phase 1 - Achèvement du semestre d'hiver</i>	21
Défis internes	22
Défis liés au mandat	23
Évaluation	24
<i>Phase 2 - Défis pour la préparation du semestre d'automne</i>	26
Défis internes	26

Défis liés au mandat	27
<i>Phase 3 - Défis attendus au cours du semestre d'automne (y compris une ou deux semaines avant le début)</i>	<i>33</i>
<i>Phase 4 – Semestre d'hiver et au-delà.....</i>	<i>33</i>
<i>Défis non liés à une phase ou à une période</i>	<i>33</i>
Déterminer ce qui constitue une bonne pédagogie en ligne.....	34
Gérer la résistance des professeurs	35
Faire face aux attentes	36
Communication et coopération entre les départements	36
Faire face à l'inflexibilité des institutions (éducatives et gouvernementales).....	37
Déterminer le succès.....	37
<i>Pour faire face aux défis antérieurs, les BSE ont réagi rapidement et ont pris des décisions non conventionnelles comme l'illustrent ces quelques exemples d'actions concrètes que certains BSE ont mis en place depuis mars 2020.</i>	<i>38</i>
Dans leur tentative d'établir rapidement des flux de communication efficaces et efficients, des exemples d'actions des BSE étaient :	38
Les BSE se sont efforcés d'équiper et de responsabiliser leurs équipes pour les aider à être performantes en temps de crise. Voici quelques exemples de mesures qu'ils ont prises :	39
Les BSE ont utilisé un certain nombre d'approches pour identifier les besoins. En voici quelques exemples : 40	
Les BSE ont fourni aux professeurs une grande variété de formations synchrones et de ressources asynchrones auxquelles ils pouvaient accéder à leur convenance, en donnant des exemples de leurs actions :	41
Les BSE ont soutenu et encouragé les communautés de pratique qui ont émergé pendant la crise au sein des facultés et entre celles-ci. Voici quelques exemples de leurs actions :	42
Les BSE donnaient des directives ou des conseils spécifiques aux professeurs concernant les modalités et la conception des cours. En voici quelques exemples :	43
Pour surmonter l'obstacle de l'évaluation, les BSE ont pris de nombreuses mesures pour assurer la fiabilité et minimiser l'inégalité. En voici quelques exemples :.....	43
À une époque où les inégalités se sont multipliées comme jamais auparavant, les BSE ont multiplié leurs efforts pour assurer l'équité. En voici quelques exemples :	45

PANORAMA DES RESSOURCES PARTAGÉES PUBLIQUEMENT POUR SOUTENIR LA TRANSITION DES COURS EN LIGNE PENDANT LA PANDÉMIE DE LA COVID-19 : UN ACCENT PARTICULIER SUR L'ÉQUITÉ 47

<i>Quels genres et médias de soutien et de ressources les établissements d'enseignement ont-ils partagé publiquement sur leurs sites web ?.....</i>	<i>47</i>
<i>Quelles sont les principales catégories ou thèmes de ressources que les BSE ont partagés publiquement ?.....</i>	<i>49</i>
<i>Quels sujets spécifiques les BSE couvraient-ils dans ces ressources partagées publiquement ?</i>	<i>49</i>
<i>Quelles technologies numériques les BSE ont-ils recommandées dans les ressources partagées publiquement ?</i>	<i>52</i>
<i>L'équité dans l'enseignement et l'apprentissage en ligne</i>	<i>54</i>
<i>Comment les établissements d'enseignement définissent-ils l'équité sur leur site web ?</i>	<i>55</i>
<i>Quels sont les concepts que ces institutions ont associés à l'équité ?.....</i>	<i>56</i>
<i>Qui faisait partie des groupes d'équité ?.....</i>	<i>58</i>

<i>Quelles recommandations ces établissements ont-ils faites publiquement en faveur de l'équité, de l'accessibilité et de l'inclusion dans les cours en ligne ?</i>	60
<i>Quelles sont les limites de ce panorama ?</i>	62
<i>Conclusion</i>	62
D'UN BSE À UN AUTRE : LEÇONS TIRÉES ET RECOMMANDATIONS	64
<i>Prenez soin de votre équipe afin qu'elle puisse s'occuper du corps professoral</i>	66
Commentaire : Comment assurer le bien-être de l'équipe du BSE en temps de crise.....	68
Commentaire : Comment intégrer les nouvelles conseillers pédagogiques et les préparer à calibrer le support et l'accompagnement des professeurs	71
Commentaire : Vers un modèle de soutien pédagogique distribué à plusieurs niveaux	76
Commentaire : Comment travailler en partenariat entre les équipes institutionnelles afin de réunir l'expertise, l'expérience et les individus créatifs.....	80
Commentaire : Les Faculty Fellows du Center for Innovative Learning de la LAU	83
Commentaire : Comment mobiliser les membres du corps professoral autour d'une approche commune? ..	86
<i>Soutenez l'idée de travailler plus intelligemment, plutôt que plus fort</i>	89
Commentaire : Comment les bureaux de soutien à l'enseignement peuvent-ils utiliser l'analyse de l'apprentissage pour personnaliser le soutien qu'ils apportent aux membres du corps professoral à l'époque de la COVID-19?.....	91
Commentaire : Processus de réaménagement initial d'un cours en 7 étapes	93
Commentaire : Évaluation des besoins : Les pandémies et au-delà.....	97
Commentaire : Comment identifier les possibles, sécuriser la transition, initier une communauté d'acteurs, développer des postures d'indulgence et de bienveillance.....	101
Commentaire : Comment aider les facultés à concevoir des cours complets ou à modalités multiples?	104
Commentaire : Guide de la pédagogie à fort impact pour la conception de cours universitaires en ligne (basé sur des données probantes).....	106
Commentaire : L'utilisation des technologies numériques et des enquêtes de préparation entièrement en ligne pour développer les compétences	109
Commentaire : La COVID-19 et les défis pour les Bureaux de soutien à l'enseignement	113
<i>Pratiquez l'empathie avec vos coéquipiers et le corps professoral</i>	116
Commentaire : Vers une approche humaniste en éducation : Leçons tirées de l'Université Notre Dame - Louaize lors de la COVID-19	119
Commentaire : Importance et complexité de la communication dans la gestion de crise	121
Commentaire : Comment permettre aux membres du corps professoral de concevoir des expériences d'apprentissage équitables, inclusives et adaptées à la culture de leurs étudiants.....	126
<i>Surmontez l'obstacle qu'est l'évaluation</i>	128
<i>Il est temps pour vous de mener, allez-y!</i>	128
Commentaire: Examiner les performances d'un point de vue systémique pour les ères COVID-19 et post-pandémie-COVID-19.....	130
Commentaire : Pour qu'une innovation engendre une transformation durable : point de vue du Pôle d'innovation technopédagogique de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke	136
Commentaire : Regarder vers l'avenir en temps de crise : Une opportunité de leadership pour les BSE	139

Commentaire : Les défis et les interventions des BSE - Remettre l'accent sur un enseignement de haute qualité.....	142
Commentaire : Les BSE, notre heure est venue.....	145
BIOGRAPHIES: ÉQUIPE DE RECHERCHE ET CO-AUTEURS.....	150
<i>Chercheurs</i>	150
<i>Consultants</i>	152
<i>Auxiliaires de recherche</i>	153
BIOGRAPHIES: AUTEURS DES COMMENTAIRES.....	155
LES BUREAUX PARTICIPANTS – LISTE DES REPRÉSENTANTS.....	159
RÉFÉRENCES	161
Halupa, C. (2019). Differentiation of Roles: Instructional Designers and Faculty in the Creation of Online Courses. <i>International Journal of Higher Education</i> , (8)1, pp. 55-68.	164
Online Courses. <i>International Journal of Higher Education</i> , (8)1, pp. 55-68.	164
ANNEXES	170
<i>Annexe 1 – Les entreprises technologiques ont modifié leurs services pendant la pandémie de la COVID-19 – un inventaire</i>	170
<i>Annexe 2 – Méthodologie – Rencontre avec les centres</i>	176
<i>Annexe 3 – Méthodologie - Panorama des ressources partagées publiquement pour soutenir la transition des cours en ligne pendant la pandémie de la COVID-19 : un accent particulier sur l'équité</i>	179
Comment avons-nous recueilli les données pour le panorama?.....	179
Quels pays avons-nous inclus dans le panorama?	180
Comment avons-nous analysé les données pour le panorama?	181
<i>Annexe 4 – La transition vers l'apprentissage en ligne pendant la pandémie de la COVID-19 - ressources partagées publiquement</i>	183
<i>Annexe 5 – Moyens d'assurer l'équité dans le domaine de l'éducation - Ressources partagées publiquement</i> ...	190

INTRODUCTION

Aujourd'hui, la communauté éducative dans son ensemble est confrontée à un défi universel : se préparer à l'ère de la post-pandémie-COVID-19. Ce défi signifie qu'il faut assurer un enseignement équitable et de qualité ainsi qu'une évaluation efficace et efficiente de l'apprentissage selon des modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance. Les bureaux de soutien à l'enseignement (BSE), les centres d'enseignement et d'apprentissage et les services équivalents, ainsi que leurs équipes de concepteurs pédagogiques, d'experts en enseignement et en apprentissage et de développeurs multimédia, jouent un rôle essentiel pour relever et surmonter ce défi.

Jusqu'aux premières semaines de mars 2020, personne n'aurait pu imaginer l'ampleur du changement que le virus de la COVID-19 imposerait aux établissements d'enseignement. Le 11 mars 2020, l'OMS a déclaré que la COVID-19 était une pandémie ([Ducharme, 2020](#)), ce qui signifiait que le virus s'était répandu dans le monde entier et qu'il allait toucher tous les secteurs. Pour éviter la contamination des campus, les universités et les collèges ont décidé de fermer, invoquant une situation sans précédent et des temps surréalistes. Le 19 mars 2020, plus de 100 pays avaient fermé leurs établissements d'enseignement ([UNESCO, 2020](#)). La fermeture initiale était prévue pour deux semaines, c'est-à-dire suffisamment de temps pour que les professeurs passent en mode d'enseignement à distance d'urgence ([Hodges et al., 2020](#)) afin de terminer le semestre d'hiver. Certains établissements n'ayant pas procédé à la fermeture de deux semaines ont dû concevoir et mettre en œuvre la transition au cours d'une fin de semaine.

Jusqu'aux premières semaines de mars 2020, personne n'aurait pu imaginer l'ampleur du changement que le virus de la COVID-19 imposerait aux établissements d'enseignement.

Les entreprises technologiques à la rescousse

Le passage aux cours en ligne a impliqué le déploiement de toutes les technologies disponibles, y compris les systèmes de gestion de l'apprentissage, les systèmes de gestion des cours, les outils de collaboration, les médias sociaux, les outils de production médiatique, et même la radiodiffusion et la télévision dans certains pays ([Banque mondiale, 2020](#)). Les entreprises technologiques qui offrent des technologies numériques destinées à des activités d'enseignement et d'apprentissage n'ont pas ménagé leurs efforts pour offrir des services pour aider la moitié des étudiants de la planète à passer à l'apprentissage en ligne pendant la fermeture de la COVID-19. Ces organisations fournissent des systèmes de gestion de l'apprentissage (LMS) (ex. Moodle), des outils de vidéoconférence (ex. Facebook Rooms, Google Meet, Zoom, Microsoft Teams), des outils de collaboration en ligne (ex. Miro, Mural), des logiciels de gestion de projets (ex. Trello, Teams, Slack), des outils d'évaluation (ex. Respondus), des plateformes de messagerie (ex. WhatsApp, Discord), des logiciels de capture d'écran (ex. Loom, TechSmith, Yuja), des sites de réseautage social (ex. Facebook Rooms), des plateformes de création de contenu (ex. Adobe), des solutions de commerce électronique et de cloud computing (ex. Amazon), des services de télécommunications (Atlantic broadband, Charter Communications, Comcast), des plateformes MOOC (Coursera, EdX), des suites éducatives (Google for Education), des logiciels de modélisation 3D (Tinkercad), des outils d'apprentissage des langues (Duolingo), des jeux éducatifs (Kahoot, Unity Technologies), des laboratoires virtuels interactifs (Labster), des outils de présentation interactifs (Mentimeter), des plateformes de contenu éducatif (Khan Academy, Space Foundation) et des plateformes de formation à la RV (UbiSlim).

Presque toutes les catégories de fournisseurs de services de technologie éducative ont adapté leurs services pour soutenir la transition des cours en ligne par le biais de trois mécanismes : 1) offrir des services gratuits ou améliorés et étendre le soutien, 2) créer davantage de ressources, ou 3) intégrer des fonctionnalités à d'autres systèmes en gardant l'accessibilité à l'esprit ([annexe 1](#)).

Microsoft a offert un essai gratuit de 6 mois avec toutes les fonctionnalités pour sa plate-forme Microsoft Teams ([Teams Licensing for Education, 2020](#)). Google for Education a été proposé gratuitement pour les établissements d'enseignement et les salles de classe virtuelles ont été offertes gratuitement pour les établissements d'enseignement. Slack a offert des mises à jour gratuites de ses plans standard ou plus pendant trois mois ([Slack, s.d.](#)). [Respondus \(s.d.\)](#), une société spécialisée dans les outils d'évaluation en ligne, a offert une licence gratuite d'utilisation illimitée de deux mois pour l'enseignement supérieur. La société de création de jeux 3D Unity Technologies a fourni un accès gratuit à la version premium de sa plateforme Unity, y compris des sessions en direct avec des experts et plus de 350 heures de tutoriels et des projets pratiques et de cours pour les développeurs de jeux ([Unity Technologies, s.d.](#)). Pour répondre aux nouveaux besoins de connectivité, certaines entreprises de télécommunications ont contribué à la création de points d'accès WIFI gratuits et à la fourniture d'un accès haut débit gratuit aux foyers ayant des étudiants allant de la maternelle à l'enseignement supérieur ([Charter Communications, 2020](#)).

Avec la forte augmentation de l'utilisation qui en a résulté, les entreprises ont dû améliorer leurs infrastructures pour s'assurer que la qualité de leurs produits et services ne soit pas compromise. Zoom a connu une augmentation du nombre d'utilisateurs quotidiens de la plate-forme, qui est passé de 10 millions en décembre 2019 à environ 200 millions en mars 2020 ([Yuan, 2020](#)). Pour assurer une transition en douceur, des entreprises comme Zoom et Dropbox ont dû acquérir et allouer plus d'équipements et augmenter le nombre de connexions réseau et les taux de transfert de données ([Sverdlik, 2020](#)).

Les entreprises technologiques ont créé une pléthore de ressources supplémentaires pour les éducateurs. Des guides pratiques rapides et des listes de ressources aux formations complètes adaptées au rythme des apprenants et des webinaires en direct, les entreprises ont fourni des formations personnalisées et gratuites pour renforcer l'autonomie des éducateurs. Par exemple, la plateforme d'apprentissage des langues Duolingo a préparé des guides pour aider les éducateurs à encadrer les étudiants pour qu'ils apprennent des langues à la maison ([Blanco, 2020](#)), WhatsApp a créé des ressources pour aider les éducateurs à s'engager auprès des étudiants, à partager des devoirs et à dispenser des leçons par le biais de textes et d'audio ([WhatsApp Inc., s.d.](#)), et Trello a contribué en créant des ressources pour aider les éducateurs à planifier, organiser et collaborer sur les cours et le programme d'études ([Trello for Educators, s.d.](#)).

TechSmith, les créateurs de Camtasia et Snagit, a cherché à améliorer la facilité d'utilisation des outils, l'accessibilité et l'engagement des étudiants. Ils ont créé des ressources pour mieux expliquer comment utiliser leurs fonctionnalités pour la création de ressources pédagogiques et pour démontrer comment divers systèmes ont été intégrés dans leurs logiciels ou comment leurs logiciels peuvent

Cependant, un enseignement en ligne équitable et de qualité demande bien plus qu'un simple sprint des entreprises technologiques pour rendre les technologies numériques nécessaires disponibles.

être intégrés dans des systèmes de gestion de l'apprentissage ([TechSmith, n.d.](#)). Par exemple, Knomia, qui est intégré à Camtasia, permet aux utilisateurs qui n'ont pas de droits d'administration sur un ordinateur d'installer un outil de capture de cours qui peut enregistrer une section de leur écran et ajouter

directement des jeux-questionnaires. Le fait que Knomia puisse être intégré à n'importe quel LMS ou Zoom améliore la facilité d'utilisation. Une fois les vidéos créées, Knomia permet aux utilisateurs d'entamer des conversations dans les vidéos, soit pour donner une rétroaction, soit pour prendre des notes. En outre, le système peut être facilement intégré à divers LMS, dont Blackboard, Moodle, Canvas et Brightspace, et assure l'accessibilité grâce à un moteur de synthèse vocale pour le sous-titrage des écrans et la description audio. Ce système est similaire à Yuja ([Nguyen, 2020](#)) qui offre de nombreuses fonctionnalités d'accessibilité pour la capture de conférence, la diffusion en direct, la vidéoconférence et la surveillance des tests qui peuvent être intégrées directement dans les LMS.

Cependant, un enseignement en ligne équitable et de qualité demande bien plus qu'un simple sprint des entreprises technologiques pour rendre les technologies numériques nécessaires disponibles.

Enseignement à distance en cas d'urgence (Emergency remote teaching)

Bien que les professeurs soient des experts dans leur domaine, beaucoup d'entre eux n'ont pas systématiquement développé une expertise en matière d'enseignement et d'apprentissage. De plus, très peu de professeurs en présentiel ont l'expertise requise pour l'enseignement et l'apprentissage en ligne, sans parler de l'utilisation des technologies numériques dans leurs classes. S'attendre à ce que tous les professeurs aient accès à un nouvel ensemble de compétences et les utilisent en pleine crise était irréaliste. Ils avaient besoin d'un soutien en matière d'éducation en ligne, de conception pédagogique, de technologies éducatives, d'utilisation éthique, critique, responsable, équitable et inclusive des technologies numériques, et d'innovation en matière d'apprentissage.

Des rapports ont fait état d'une confusion pédagogique - les professeurs devaient concevoir des activités généralement soutenues par les concepteurs pédagogiques, et les étudiants devenaient des cobayes ([Melançon, 2020](#)). Certains professeurs étaient frustrés de devoir enregistrer leurs cours et certains étudiants se sentaient démotivés en raison du manque de présence physique ([Lee, 2020](#)) ou parce qu'ils devaient être épiés par un logiciel de surveillance des examens (télé-surveillance) en ligne pour éviter la tricherie ([Flaherty, 2020](#)). La crise a conduit de nombreux membres du corps professoral à revenir à un conservatisme très profond. C'était leur tentative de contrôle dans un monde submergé par l'incertitude. Leurs méthodes d'enseignement présentaient un grand degré de fidélité aux approches en présentiel et les méthodes d'évaluation qu'ils ont adoptées étaient problématiques. La satisfaction des étudiants de premier cycle a fortement chuté, car beaucoup d'entre eux avaient du mal à rester motivés. Il y avait également une corrélation entre le niveau de satisfaction des étudiants et la fréquence des problèmes technologiques qu'ils rencontraient ([Digital Promise, everylearner everywhere, & Tyton Partners, 2020](#)).

La crise a conduit de nombreux membres du corps professoral à revenir à un conservatisme très profond. C'était leur tentative de contrôle dans un monde submergé par l'incertitude.

Cela a incité de nombreux membres actifs de la communauté universitaire à débattre de la qualité de l'éducation en temps de crise et à utiliser le terme "enseignement à distance d'urgence" (remote emergency teaching) comme terme alternatif commun utilisé par les chercheurs et les professionnels de l'éducation en ligne. Ce terme a permis d'établir un contraste avec ce que beaucoup connaissent comme un enseignement en ligne de haute qualité ([Hodges et al., 2020](#)), puisqu'il n'est pas juste de s'attendre

aux mêmes résultats lorsque les mêmes processus de conception ne sont pas mis en place ([Manfuso, 2020](#)).

L'iniquité comme jamais auparavant

Tous les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements d'enseignement ont été perturbés et les formes d'iniquités ont augmenté. Pour comprendre toute l'ampleur de l'iniquité, il faut considérer la définition de l'équité en éducation. Selon l'[OCDE \(2012\)](#) (traduction libre):

L'équité en éducation signifie que les circonstances personnelles ou sociales, telles que le sexe, l'origine ethnique ou familiale, ne sont pas des obstacles à la réalisation du potentiel éducatif. L'équité assure que les individus atteignent au moins un niveau minimum de compétences de base (inclusion). Dans un système éducatif équitable, la grande majorité des étudiants ont la possibilité de développer des compétences de haut niveau, indépendamment de leur situation personnelle et socio-économique. (adaptation libre, 2020)

Brian Beatty, professeur agrégé en technologies éducatives au département d'équité, d'études sur le leadership et de technologies éducatives de San Francisco State University, partage une définition de travail. Il postule que :

L'équité dans l'enseignement supérieur signifie que tous les étudiants sont capables d'atteindre des résultats d'apprentissage égaux, car ils sont soutenus par les institutions, le corps professoral et d'autres systèmes pour s'engager dans le processus d'apprentissage. Tous les étudiants sont en mesure de recevoir le soutien financier, social et académique ainsi que l'orientation dont ils ont besoin pour réussir dans les programmes institutionnels, ce qui leur permet également de réussir tout au long de leur vie. Tous les étudiants ont accès à des possibilités d'apprentissage appropriées et efficaces - ressources pédagogiques, activités, interactions et évaluation - qui sont différenciées en fonction de leurs caractéristiques et de leurs besoins particuliers. (Adaptation libre, 2020)

Dans les meilleures conditions, les universités reproduisent souvent les pires inégalités sociales, dont elles peuvent ne pas avoir conscience. La crise de la COVID-19 a exacerbé les inégalités ([Sharma, 2020](#)) et les injustices ([Université de Harvard, 2020](#)) dans toute leur ampleur.

Les iniquités sont devenues apparentes dans les expériences de quarantaines des étudiants ([Casey, 2020](#)). Certains sont simplement rentrés chez eux et ont pu continuer à travailler comme ils le faisaient avant la pandémie. Pour d'autres, qui ont été expulsés de leurs dortoirs universitaires ([La Presse Canadienne, 2020](#)), trouver un espace pour travailler dans de petits appartements, combler la fracture numérique (vitesse d'Internet, limites des données, accès à un bon ordinateur) ([Desrosiers, 2020](#)), s'inquiéter pour leur famille à l'étranger et perdre leur revenu les ont envoyés au fond du gouffre. Ils se sont retrouvés dans une grave crise financière. Pour certains, s'asseoir devant un ordinateur et « zoomer » à la fin du semestre n'était pas un problème, mais pour d'autres, fixer un écran pendant de longues heures n'était pas viable. Que ce soit à cause de problèmes de posture, de problèmes de vision ou d'enfants à la maison qui demandaient leur attention, ils étaient tendus et incapables de se concentrer efficacement pour compléter leurs cours.

Ces iniquités étaient aggravées par les inégalités traditionnelles qui restent à résoudre ([Frantz, 2020](#)) : difficulté d'accès pour les étudiants à faible revenu, taux d'achèvement pour les étudiants de première

génération, non-accomplissement pour les étudiants indépendants, capacité de raisonnement ([Falkner, 2020](#)) et attentes en matière de performances des étudiants ([Maslen, 2020](#)).

Pour remédier à ces iniquités, les établissements d'enseignement n'avaient d'autre choix que de garantir l'accessibilité par divers canaux et aménagements ([Alasuutari, 2020](#)), pendant qu'ils concevaient des expériences d'apprentissage à distance. Était-ce suffisant ? Pendant la fermeture causée par la COVID-19, comme le rapporte [Inside Higher Ed](#), de nombreux aménagements et défis rencontrés par les étudiants ont été pris en compte par le corps professoral et le personnel de soutien, mais les établissements d'enseignement ne sont toujours pas conscients de l'ensemble des défis auxquels leur population étudiante est confrontée et de la meilleure façon d'y remédier en période post-pandémique.

Les Bureaux de soutien à l'enseignement en tant que premiers intervenants

La plupart des universités ou collèges disposent de bureaux de soutien à l'enseignement (BSE), de centres d'enseignement et d'apprentissage ou de services équivalents qui se concentrent sur la pédagogie de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces centres travaillent généralement avec un nombre restreint de professeurs qui choisissent d'innover et demandent l'aide d'experts. En pleine pandémie, ils sont devenus les "premiers intervenants" pour soutenir la transformation pédagogique et numérique de tous les cours. Ils sont devenus les "héros académiques de la COVID-19".

En plus de mille ans d'histoire, l'enseignement supérieur n'a pas connu de bouleversements de cette ampleur. Cela a mis à rude épreuve les BSE et les services équivalents, mais a également mis en évidence leur rôle essentiel et celui de leurs équipes de concepteurs pédagogiques, d'experts en enseignement et en apprentissage et de développeurs multimédia ([Maloney & Kim, 2020](#)) qui, du jour au lendemain, ont été surnommés les "sherpas des équipes d'apprentissage en ligne" ([Decherney & Levander, 2020](#)).

Alors que certains les percevaient comme un simple soutien, ils ont montré qu'ils étaient "essentiels aux établissements d'enseignement supérieur" ([Eaton, 2020](#)). Reconnaisant leur rôle et leurs capacités, les fonctions des concepteurs pédagogiques au sein de ces équipes se sont accrues pour inclure la création de modèles de conception de cours accessibles, équitables et inclusifs ([Pilbeam, 2020](#)). Ils ont été sollicités par une large population ayant un besoin urgent de leurs services. Les BSE devaient dorénavant motiver, guider et équiper le corps professoral de toutes les disciplines au fur et à mesure qu'ils adaptaient et redéfinissaient leurs cours et programmes. Cela impliquait "une refonte pédagogique intelligente" ([Martin-Barbero, 2020](#)).

En plus de mille ans d'histoire, l'enseignement supérieur n'a pas connu de bouleversements de cette ampleur. Cela a mis à rude épreuve les BSE et les services équivalents, mais a également mis en évidence leur rôle essentiel et celui de leurs équipes de concepteurs pédagogiques, d'experts en enseignement et en apprentissage et de développeurs multimédia qui, du jour au lendemain, ont été surnommés les "sherpas des équipes d'apprentissage en ligne"

Le besoin urgent de ces centres et de leurs équipes persistera jusqu'à ce que la guerre contre la pandémie de la COVID-19 soit gagnée et que l'enseignement supérieur soit transformé.

La COVID-19, un accélérateur de la transformation de l'enseignement supérieur

En fait, la pandémie mondiale de la COVID-19 a accéléré la transformation numérique de l'enseignement supérieur. Non seulement elle a facilité la démocratisation des connaissances ([Chyi, 2020](#)), mais elle a déclenché un changement de paradigme vers l'enseignement virtuel et le télétravail. Elle a forcé les établissements d'enseignement à se concentrer sur leur continuité opérationnelle à court terme tout en assurant leur viabilité à long terme ([Martin-Barbero, 2020](#)).

La COVID-19 a provoqué une perturbation très attendue de l'enseignement supérieur, essentielle pour garantir que les étudiants soient bien équipés pour l'avenir du travail à l'ère du numérique et de l'intelligence artificielle ([Pulsipher, 2020](#)). La transition à grande échelle d'un enseignement à coût élevé, axé sur les diplômes et à taille unique vers une expérience éducative plus abordable et personnalisée a commencé ([Scharfenberg, 2020](#)). Les présomptions établies selon lesquelles l'enseignement en présentiel est de qualité supérieure à l'apprentissage en ligne ont été reconsidérées ([Damm, 2020](#)) et de nombreux établissements réévaluent si la coprésence physique traditionnelle en valait le coût ([Stevens, 2020](#)). À l'avenir, des changements progressifs vers un apprentissage plus hybride et en ligne sont attendus ([Kim, 2020](#); [Veletsianos, Johnson, & Seaman, 2020](#)). Les agents conversationnels et l'analyse prédictive sont également au menu ([Scharfenberg, 2020](#)).

L'alliance entre les universités mondiales, qui se donnent les moyens de mieux servir les étudiants et les facultés, est encouragée ([Benhayoun, 2020](#)), de même que les collaborations entre institutions en termes d'offres de cours et d'approches inclusives et flexibles de l'apprentissage. On spéculé sur la création de programmes innovants issus de partenariats stratégiques entre des entreprises technologiques et des établissements d'enseignement supérieur ([Walsh, 2020](#)). Il est conseillé que la relation entre l'établissement d'enseignement et les étudiants évolue vers une "relation tout au long de la vie centrée sur l'amélioration des compétences et le renforcement des capacités" ([Dede & Richards, 2020](#)). En fait, de nombreux établissements d'enseignement reconsidèrent les spécialités des programmes qu'ils proposent, le temps nécessaire pour les compléter, l'importance des interactions humaines, l'accès, l'accessibilité financière et la flexibilité de ces programmes, les modalités d'enseignement et de facilitation de l'apprentissage, ainsi que leurs systèmes de notation ([Kimbrough, Cauce, & Stanley, 2020](#)).

OBJECTIF ET CONTENU DU PRÉSENT LIVRE BLANC

Ce livre blanc met en lumière la manière dont les BSE, les centres d'enseignement et d'apprentissage et les entités équivalentes ont abordé et prévoient aborder les tendances et les problèmes de l'apprentissage numérique dans le contexte de la perturbation de l'enseignement causée par la pandémie-COVID-19.

Nous commençons par un aperçu du rôle traditionnel que les BSE et les entités équivalentes ont joué depuis leur création dans les établissements d'enseignement. Nous décrivons ensuite comment ce rôle a évolué pour devenir les premiers intervenants académiques dans le contexte de la pandémie COVID-19.

Le document se poursuit par une discussion approfondie sur les défis auxquels les BSE ont été confrontés depuis l'éruption de la pandémie en mars 2020 et ceux qu'ils anticipent pour les semestres à venir. Il énumère également des exemples concrets de mesures qu'ils ont prises pour faire face à ces défis. En outre, nous fournissons des informations détaillées sur une action majeure entreprise par tous, à savoir le partage public d'une abondance de ressources pour soutenir le corps professoral et les étudiants pendant la transition en ligne. Cette discussion met en évidence les ressources pertinentes en matière d'équité.

La dernière section de ce document présente les leçons apprises et les recommandations des centres aux centres, ainsi que les commentaires d'experts et de chercheurs du domaine avec des idées et des approches adaptées au mandat actuel des centres pour les aider à mieux faire face à ce qui s'en vient.

Les annexes contiennent [1](#)) un inventaire des entreprises technologiques qui ont modifié leurs services dans le contexte de la pandémie de la COVID-19 pour soutenir l'apprentissage en ligne, [2](#)) la méthodologie utilisée pour mener la recherche, [3](#)) la méthodologie utilisée pour préparer le Panorama des ressources partagées pour soutenir la transition des cours en ligne pendant la pandémie de la COVID-19, [4](#)) un inventaire des ressources partagées publiquement pour soutenir la transition des cours en ligne, et [5](#)) un inventaire des ressources qui partagent des moyens de réaliser des expériences d'apprentissage équitables pour les étudiants.

BUREAUX DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT : D'UN SERVICE OPTIONNEL, AUX PREMIERS INTERVENANTS POUR SOUTENIR LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE ET NUMÉRIQUE DES COURS, AUX LEADERS AVEC UN SIÈGE À LA TABLE DES NÉGOCIATIONS.

Qui sont ces BSE?

Les bureaux de soutien à l'enseignement, également appelés centre d'enseignement et d'apprentissage, services d'enseignement et d'apprentissage, centre d'excellence pédagogique, observatoire de l'innovation pédagogique, service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage, entre autres titres axés sur la pédagogie et l'innovation, existent dans la plupart des établissements d'enseignement et ont un mandat principal : soutenir les membres du corps professoral dans leur enseignement. Leur rôle est d'avoir un impact direct sur l'apprentissage des étudiants et la qualité de l'enseignement dans l'établissement qu'ils servent.

Les BSE qui ont participé à cette discussion représentent un large éventail de structures, de budgets alloués, de postes et de mandats, de tailles d'équipes et de compétences du corps professoral/du personnel professionnel, ainsi que de capacités et de niveaux de préparation pour soutenir l'apprentissage en ligne. En outre, ces BSE sont également variés dans la façon dont le corps professoral, l'administration et d'autres fonctions au sein de l'institution perçoivent la valeur de leurs services.

Par exemple, la structure des BSE détermine leur fonction au sein de l'établissement d'enseignement. Elle a également un impact sur le niveau, la quantité, l'orientation, la variété et la diversité du soutien qu'ils offrent. Un petit BSE peut être composé d'un nombre limité de membres du personnel qui se concentrent sur le soutien du corps professoral par des connaissances et/ou des conseils sur la pédagogie en classe. Les autres comprennent également des capacités techniques. Par exemple, certains peuvent soutenir une production multimédia limitée et des expériences d'apprentissage en ligne limitées, tandis que d'autres disposent de technologies numériques et de studios de production étendus pour faciliter la création d'un apprentissage entièrement en ligne. Un certain nombre de BSE sont organisés en plusieurs unités spécialisées, telles que les services en pédagogie, en multimédia et en technologie de l'information. Quelles que soient leur taille et leur structure, la stratégie et la force de leur collaboration avec d'autres entités au sein de l'établissement d'enseignement est également un facteur déterminant dans l'ampleur et l'utilité de leurs capacités. Leur mandat s'élargit avec leur capacité à soutenir différents types d'apprentissage.

Leurs responsabilités peuvent englober le soutien au corps professoral à tous les stades de la conception, du développement et de la mise en place ou l'implantation de toutes les modalités d'enseignement, y compris l'apprentissage en classe, l'apprentissage hybride et l'apprentissage en ligne synchrone et asynchrone. Ils sont censés aider le corps professoral à créer les meilleures expériences d'apprentissage pour leurs étudiants, quelles que soient les modalités choisies. Ils sont responsables de l'appui technologique à l'enseignement, du soutien pédagogique, sous toutes ses formes, ainsi que de la conception pédagogique. Les BSE conçoivent, développent et proposent également des activités de

développement du corps professoral, soutiennent des initiatives pédagogiques innovantes, orientent les nouveaux professeurs, soutiennent, facilitent et participent à la conception et à l'accréditation des programmes d'études et créent des stratégies d'apprentissage et d'enseignement. Certains BSE très complets se concentrent même sur le développement holistique de leur corps professoral et incluent le bien-être des professeurs. Peu d'entre eux, cependant, contribuent à garantir que le programme d'études est utile aux étudiants lorsqu'ils quittent l'établissement pour devenir des citoyens actifs.

Certains des BSE ont des responsabilités qui vont bien au-delà du soutien à l'enseignement pour soutenir l'ensemble de l'expérience d'apprentissage. Par exemple, un certain nombre de BSE conçoivent des environnements d'apprentissage physique et numérique dans une perspective holistique. Ils participent à la conception et à la refonte des salles de classe, au choix du mobilier, des couleurs, des finitions et de l'éclairage, ainsi qu'à la sélection de l'ensemble des outils numériques utilisés pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage. D'autres gèrent et exploitent les différentes plates-formes de communication et les systèmes de gestion de l'apprentissage utilisés dans l'enseignement et l'apprentissage. Certains BSE aident les professeurs et les étudiants à utiliser les technologies et les logiciels, en prêtant du matériel et en offrant une formation sur leur utilisation. Certains analysent les évolutions du paysage pédagogique et technopédagogique pour rester à jour et informer le corps professoral. Un certain nombre de BSE se concentrent sur l'apprentissage expérientiel, ou l'apprentissage actif et collaboratif dans des espaces d'apprentissage innovants.

La taille des équipes des BSE qui ont participé à cette discussion va de trois personnes à un total d'environ 150 dans les deux plus grandes BSE. Le personnel peut comprendre des directeurs, des directeurs adjoints, des administrateurs, des coordinateurs de bureau, des chefs de bureau, des concepteurs pédagogiques, des concepteurs et des développeurs de sites web, des programmeurs, des professionnels de la production multimédia, des concepteurs de programmes d'études et des professeurs qui conservent leur poste dans leur département et soutiennent également le travail des BSE.

Certaines équipes comprennent des membres du corps professoral. Ces derniers comprennent le contenu et les défis spécifiques de l'enseignement dans leur discipline. Ils sont capables de modéliser les meilleures pratiques pédagogiques et de montrer des exemples pour soutenir les initiatives d'innovation pédagogique. Ces professeurs superstars jouissent d'une grande crédibilité auprès du corps professoral et sont capables de surmonter les résistances dans des situations où des non-experts ou des étrangers qui ne comprennent pas le contenu pourraient échouer.

Soudainement premiers intervenants

Lorsque la pandémie-COVID-19 a frappé en mars 2020, les établissements d'enseignement ont été contraints de réagir. Le verrouillage a été imposé et tous les cours d'hiver en cours ont dû être mis en ligne pour que les étudiants puissent terminer le semestre. Du jour au lendemain, les BSE sont devenus les premiers intervenants. La technologie était le véhicule nécessaire pour assurer la prestation et la facilitation des cours en ligne, mais la technologie seule est un véhicule vide sans le contenu et les approches pédagogiques du corps professoral. Les BSE ont été chargés de veiller à ce qu'un enseignement efficace soit dispensé et à ce que le corps professoral soit en mesure d'aider ses étudiants à terminer le semestre.

Du jour au lendemain, les BSE sont devenus les premiers intervenants. La technologie était le véhicule nécessaire pour assurer la prestation et la facilitation des cours en ligne, mais la technologie seule est un véhicule vide sans le contenu et les approches pédagogiques du corps professoral.

Le niveau de préparation des BSE pour relever ce défi a été influencé par les expériences antérieures qu'ils ont eues en matière de soutien à l'apprentissage en ligne avant la pandémie. Quelques BSE n'avaient aucune expérience de l'apprentissage en ligne. Certains BSE avaient déjà commencé à établir un pont entre leur équipe et le département d'apprentissage en ligne. En raison de la transformation numérique, beaucoup avaient déjà commencé à promouvoir la conception de cours hybrides auprès du corps professoral ou s'étaient lancés dans une initiative d'enseignement mixte. Certains avaient aidé les membres du corps professoral à convertir leurs cours entièrement en ligne. De nombreux BSE disposaient de l'infrastructure nécessaire à l'enseignement en ligne et d'un certain nombre de personnels compétents. Ils avaient créé ou mis en place des ressources de formation pour aider le corps professoral à développer des cours mixtes. Cette préparation a fourni une base sur laquelle s'appuyer pour développer des cours d'urgence à distance.

Les BSE œuvrant dans des zones de conflit où des fermetures ont eu lieu au semestre d'automne en raison de manifestations ou d'autres types de turbulences étaient déjà en train de planifier une éducation durable de qualité dans des contextes où les campus n'étaient plus accessibles, sécurisés ou fonctionnels.

Certains BSE savaient que les choses n'allaient jamais être normales. Ils suivaient l'évolution de la pandémie de COVID en Chine puis en Europe. Ils savaient qu'elle allait les frapper et qu'ils devaient être prêts à s'adapter à ce qui s'annonçait et à en tirer le meilleur parti.

Malgré certains préparatifs préalables, aucun des BSE n'était suffisamment équipé, capable ou prêt pour mettre en ligne tous les cours du semestre d'hiver en un temps record tout en assurant la qualité de ces cours, ou pour administrer en ligne sans heurts les évaluations de fin de semestre tout en évitant les incidences d'iniquité.

Malgré les défis qu'ils ont dû relever, les BSE sont devenus les premiers intervenants des établissements d'enseignement. Dans un contexte où l'information était incohérente et où le temps était compté, ils n'ont pas ménagé leurs efforts pour sauver le semestre d'hiver. Ce n'était pas une mince affaire : Les mandats ont été modifiés, les charges de travail sont devenues incroyablement lourdes et les horaires inhumains. Beaucoup ont dû s'adapter en fonction de la juridiction dans laquelle ils se trouvaient, ce qui a fait une énorme différence puisque certaines institutions ont fermé pendant deux semaines alors que d'autres n'avaient que la fin de la semaine pour régler les problèmes. Les deux semaines ont donné aux BSE le temps de respirer, de se ressaisir, de faire une amélioration rapide des compétences et de planifier en fonction des directives de santé publique et des institutions. Les équipes fonctionnaient à l'adrénaline. Il n'y a pas eu de remise en question. Tous se sont engagés à terminer le mandat. Plus d'un BSE a comparé l'effort à la construction de l'avion pendant qu'ils le pilotaient.

Dans un contexte où l'information était incohérente et où le temps était compté, ils n'ont pas ménagé leurs efforts pour sauver le semestre d'hiver. Ce n'était pas une mince affaire : Les mandats ont été modifiés, les charges de travail sont devenues incroyablement lourdes et les horaires inhumains.

Quelques BSE sont devenus le fourre-tout de tout ce qui avait trait à l'apprentissage en ligne et au corps professoral, même les questions liées aux affaires du corps professoral.

Comme la demande de formation et d'information des professeurs augmentait, les BSE ont dû trouver des moyens d'accroître leur soutien pour répondre à ces demandes. Certains d'entre eux ont dû passer de 250 à 300 cours en ligne à 5000 cours. Ils ont également dû comprimer leurs processus et leurs délais habituels : Les BSE qui disposaient des installations et de l'expertise nécessaires à la création de cours en ligne consacraient d'habitude jusqu'à trois mois à l'élaboration d'un cours en ligne bien conçu avec un membre du corps professoral enthousiaste et engagé. Beaucoup ont dû élaborer des cours en l'espace d'une fin de semaine.

Les BSE ont partagé que pendant le verrouillage ils ont atteint une vitesse de réponse sans précédent face à l'augmentation exponentielle des demandes de soutien. Les courriels des professeurs et des étudiants ont été catégorisés et acheminés aux personnes clés, et ont reçu une réponse dans les 24 heures de la réception.

Les BSE ont constitué des équipes chargées de conseiller les professeurs et de les aider à mettre leurs cours en ligne. Ils ont élaboré des modèles, des webinaires et d'autres ressources pour aider le corps professoral. Ils ont également examiné de manière critique les diverses solutions technologiques proposées par les professeurs et leur ont donné des recommandations et des conseils.

Les équipes ont également créé et organisé le contenu afin que les professeurs et les étudiants puissent s'aider eux-mêmes pendant la transition. Elles ont créé des vidéos, rédigé des contenus, amélioré leurs

sites web, les structurant de manière à simplifier l'information et à la rendre accessible et facile à trouver. Certains BSE ont créé un flux de travail que les professeurs peuvent suivre et l'ont soutenu par une série de guides et de vidéos pédagogiques.

Les BSE ont également pris en compte le contexte de la diffusion en ligne. Ils ont recommandé aux professeurs de concentrer leur enseignement et de le simplifier si possible. Ils ont suggéré que le corps professoral tienne compte de la charge cognitive des étudiants, de leur niveau de stress et de leur situation personnelle. Ils ont souligné l'importance d'une communication régulière et cohérente. Ils ont également travaillé à sensibiliser les professeurs aux risques d'iniquités. La pandémie a rendu encore plus évidentes les disparités dans l'accès à l'éducation pour les étudiants dans certains contextes. Nombre d'entre eux connaissaient déjà des problèmes tels que l'insécurité alimentaire ou les micro-agressions en classe. Les étudiants entrent bien sûr dans des établissements d'enseignement avec des niveaux de capital social ou linguistique très différents qui peuvent avoir un impact sur les performances en classe. Mais la transformation de l'apprentissage en ligne a révélé d'autres inégalités. Certains étudiants, par exemple, ne possédaient pas d'ordinateur portable et tentaient de suivre des cours en ligne sur leur téléphone intelligent. Certains BSE ont fait un effort énorme pour collecter des fonds afin d'acheter et expédier des ordinateurs portables aux étudiants.

En plus de soutenir les professeurs et les étudiants, ces BSE ont mis en pratique les décisions et les politiques de l'exécutif et ont traduit les besoins du corps professoral et étudiant en demandes administratives. Ils devaient s'affirmer, quel que soit le rang administratif avec lequel ils communiquaient, pour prendre des décisions et agir rapidement, établir une collaboration productive avec les autres départements de l'établissement en un temps record et coordonner les tâches pour éviter les chevauchements. Les premières réponses réussies sont le fruit d'une communication et d'une collaboration efficaces et efficaces entre les BSE et les ressources humaines, la bibliothèque, les services informatiques, les centres d'accès, les centres de réussite des étudiants, les affaires étudiantes, les bureaux d'équité et d'inclusion, pour n'en citer que quelques-uns.

Certains BSE sont allés au-delà de leur rôle de consultants pédagogiques. Ils ont rassuré les professeurs et absorbé leur stress tout en faisant face à leur propre anxiété face à la pandémie. Certains ont mis en place ce qu'ils ont appelé un modèle de soins ou un engagement axé sur la guérison.

Certains BSE sont allés au-delà de leur rôle de consultants pédagogiques. Ils ont rassuré les professeurs et absorbé leur stress tout en faisant face à leur propre anxiété face à la pandémie. Certains ont mis en place ce qu'ils ont appelé un modèle de soins ou un engagement axé sur la guérison. Ils ont mis l'accent sur des détails tels que les bureaux et les chaises non ergonomiques des professeurs. Ils ont organisé des cours de yoga pour les professeurs, des séances de prise de conscience et de méditation et se sont occupés des professeurs qui se sentaient isolés en organisant des rassemblements et des concerts virtuels en tirant parti des talents de la communauté.

Ces activités se sont poursuivies pendant l'été.

L'avenir immédiat

Alors qu'ils planifient le semestre d'automne, certains établissements ont déjà décidé de la modalité de leurs cours. Ils ont anticipé un certain nombre d'éventualités, en planifiant plusieurs scénarios potentiels et en s'assurant qu'ils sont prêts à se réajuster au fur et à mesure de l'évolution de la situation. Leurs priorités sont de structurer les programmes de manière à ce que les étudiants soient bien soutenus et que les membres du corps professoral disposent des outils et des ressources technopédagogiques nécessaires pour soutenir l'ingénierie pédagogique de leur cours. Pour de nombreux BSE, le prochain semestre représente la deuxième étape du développement de leur site web et de leurs ressources, reconnaissant la nécessité de continuer à soutenir la transition vers l'apprentissage numérique à l'échelle de l'établissement.

Si certains prévoient de réduire le nombre d'ateliers, ils développeront leurs webinaires et leurs ressources en matière d'apprentissage interactif, d'évaluations alternatives et d'équité, et surveilleront l'impact de mouvements tels que le *Black Lives Matter* et l'antiracisme sur l'apprentissage des étudiants, afin de leur apporter leur soutien si nécessaire. Ils se concentreront également sur les professeurs qui ont moins de connaissances techniques afin de leur fournir une orientation immédiate et concrète.

Aller de l'avant dans la transformation numérique des cours

Les BSE ont affirmé que l'apprentissage en ligne et les modalités flexibles d'enseignement sont là pour de bon. C'est un moment de transformation pour de nombreux établissements d'enseignement dans le monde. Les BSE continueront à aider le corps professoral à être flexible et réactif en termes de modalités, d'approches pédagogiques, de stratégies d'évaluation et de soutien aux étudiants. Les relations qu'ils ont cultivées avec les facultés depuis la pandémie persisteront, et ils les nourriront. Les membres du corps professoral auront besoin de soutien au cours des prochains trimestres et ils savent maintenant vers qui ils peuvent se tourner.

Les statistiques du site web des BSE indiquent que les pages des BSE ont connu une augmentation exponentielle du nombre de visites. Les BSE font état d'un changement d'attitude de la part du corps professoral ; les professeurs accordent plus d'attention à leurs recommandations aujourd'hui que par le passé. Alors qu'ils avaient l'habitude d'ignorer les courriels et les invitations des BSE, ils les apprécient désormais.

De nombreux BSE ont découvert qu'ils obtenaient des résultats étonnamment bons lorsqu'ils donnaient aux membres du corps professoral les moyens de concevoir et de développer leurs cours de manière plus indépendante. À l'avenir, ils passent vers un partenariat avec eux, leur permettant de comprendre et d'appliquer les bonnes pratiques. En outre, certains BSE continueront à inclure des membres du corps professoral comme un atout très précieux dans leur équipe et à les impliquer dans leurs discussions sur les solutions permettant de mieux soutenir le corps professoral.

En fait, de nombreuses pratiques ont émergé de la crise pour soutenir la transformation numérique des cours et les BSE ont exprimé leur détermination à les maintenir à mesure qu'elles progressent. Par exemple, ils maintiendront leurs partenariats avec d'autres entités institutionnelles au-delà de la pandémie.

De nombreux BSE ont découvert qu'ils obtenaient des résultats étonnamment bons lorsqu'ils donnaient aux membres du corps professoral les moyens de concevoir et de développer leurs cours de manière plus indépendante.

La crise a favorisé une méthode de travail plus rapide et plus efficace pour les équipes. Ils ont maintenant une bien meilleure idée de la portée et de l'ampleur du travail qui, auparavant, était délégué à des équipes individuelles travaillant en silos. Les BSE peuvent mieux aligner leurs ressources et organiseront des réunions plus inclusives et plus diversifiées avec leurs partenaires afin d'apporter ensemble des changements.

Alors qu'avant la pandémie, certains BSE avaient des difficultés à obtenir des mesures et à comprendre l'impact du soutien qu'ils apportaient aux professeurs qu'ils aidaient, et pour quels besoins spécifiques, ils ont maintenant une bien meilleure connaissance de ces données. Cela leur permettra de prendre des décisions et de définir des orientations pour l'avenir

Ils ont rayonné; ils sont maintenant prêts à diriger

Plusieurs BSE ont partagé que c'était leur moment de rayonner, de montrer à quel point ils étaient pertinents. Ils ont saisi la nécessité de répondre à la pandémie comme une occasion de démontrer leur valeur et de montrer à quel point leurs services étaient essentielles pour les professeurs et les étudiants de leur établissement d'enseignement. Ces BSE étaient souvent soit alignés sur d'autres fonctions, soit invisibles, soit considérés comme acquis. La valeur ajoutée qu'ils apportaient n'était pas souvent reconnue. Beaucoup ont déclaré qu'ils étaient considérés comme un service optionnel, souvent ignoré. Ces perceptions ont changé depuis le verrouillage. Les BSE ont acquis une visibilité sans précédent pour leurs services et leurs capacités.

Les hauts responsables voient maintenant leur valeur. Les décideurs les consultent désormais. Si la plupart des provosts et certains groupes de l'administration supérieure connaissaient les BSE, ils n'étaient pas toujours réceptifs à leurs idées ou recommandations. Aujourd'hui, ils sont au centre de nombreuses conversations stratégiques sur l'enseignement et l'apprentissage. Avec la pandémie, les BSE ont été directement impliqués dans de nombreux flux d'informations provenant du recteur ou du président. De nombreuses décisions ont été prises par l'intermédiaire des BSE, et beaucoup d'entre eux ont maintenant un siège à la table des négociations.

Les BSE ont exprimé leur inquiétude quant au fait que tous les établissements d'enseignement vont être soumis à un stress financier important. Il y aura une certaine pression budgétaire et les BSE seront probablement touchés. La grande question que certains se posent est de savoir comment les BSE seront ciblés dans tout l'élément de contraction financière, le côté économie de la maison. Ils pensent que la réponse à cette question dépendra de la façon dont les BSE seront structurés et de l'efficacité et de la

mise à jour de leurs approches au moment où ils passeront à la phase suivante. Ils doivent être préparés à l'après-pandémie pendant la pandémie pour rester pertinents et apporter une valeur ajoutée.

Dans le passé, de nombreux BSE avaient tendance à être réactionnaires. À l'avenir, ils doivent adopter un rôle de leadership proactif, en faisant connaître au corps professoral les meilleures pratiques en matière d'enseignement et d'apprentissage. Dans certains établissements, ce rôle est joué par le corps

À l'avenir, les BSE doivent adopter un rôle de leadership proactif, en faisant connaître au corps professoral les meilleures pratiques en matière d'enseignement et d'apprentissage.

professoral, mais tous les établissements d'enseignement ne disposent pas d'une faculté d'éducation ou d'une faculté d'éducation axée sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Les BSE favorisent l'expertise en matière de pédagogie de l'enseignement supérieur et facilitent la diffusion de la science de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour remplir cette fonction, ces espaces d'expertise doivent assumer une plus grande responsabilité pour le leadership proactif qui est requis dans l'enseignement supérieur et qui exige une demande pour défier les frontières et encourager le changement, soit par la politique ou par la pratique.

Nombreux sont ceux qui constatent qu'il est urgent de commencer à se réinventer. La crise a ouvert des portes qui, auparavant, étaient fermées. Il n'y aura pas de retour en arrière après cela.

DÉFIS IDENTIFIÉS PAR LES BSE ET EXEMPLES D’ACTIONS CONCRÈTES QU’ILS ONT MENÉES DEPUIS MARS 2020

Les BSE avec lesquels nous nous sommes entretenus ont identifié de nombreux défis qu'ils ont relevés depuis le début de la pandémie. Ces défis sont très variés et ont mis à rude épreuve les capacités de leur équipe dans de nombreuses directions. Certains de ces défis ont été rencontrés immédiatement au début des mesures de confinement, tandis que d'autres se sont présentés plus récemment. La plupart des BSE ont identifié des phases distinctes qu'elles traversent alors qu'elles aident les établissements d'enseignement supérieur à s'adapter aux exigences de l'époque actuelle. Ces phases peuvent être globalement séparées en quatre échéances :

Phase 1 – Fin du semestre d’hiver – de la mi-mars au 30 avril

Phase 2 – Été – Mai à août

Phase 3 – Semestre d’automne – Fin août à décembre

Phase 4 – Semestre d’hiver et au-delà – 2021 +

En plus de ces délais, les BSE ont également identifié des défis qui ne sont pas le produit d'une phase donnée de la transition. Ces défis existent soit bien avant la pandémie et ont été exacerbés par le contexte actuel, soit ont persisté tout au long de la transition.

Les défis décrits par les BSE peuvent également être caractérisés par les difficultés rencontrées au sein des centres, car ils déterminent comment travailler efficacement à distance en équipe, ainsi que celles liées à leur mandat. Les sections suivantes décrivent ces défis tels qu'ils ont été rencontrés.

Phase 1 - Achèvement du semestre d’hiver

La première phase de la transition vers l'enseignement en ligne en réponse à la COVID 19 a été marquée par des mesures réactionnaires, car les BSE ont dû aider les établissements d'enseignement supérieur à mettre rapidement tous les cours en ligne et à terminer le semestre avec le moins de perturbations possible. La plupart des BSE ont décrit cette phase comme extrêmement chaotique, car ils ont eu du mal à identifier ce qui devait être fait et comment l'accomplir à une telle échelle et avec si peu de temps. En conséquence, bien que les centres aient été très conscients des préoccupations concernant la qualité de l'enseignement, car ils ont contribué à cette transition rapide, les circonstances ne leur ont pas permis de s'attaquer à ces problèmes à ce moment-là. Ainsi, durant cette phase, les BSE se sont principalement concentrés sur la mise en place de leur équipe pour travailler efficacement à domicile, sur la fourniture aux professeurs des outils et de la formation de base pour terminer leurs cours en ligne, et sur la gestion des questions relatives aux évaluations finales telles que les examens écrits ou à choix forcé, les activités de laboratoire et les stages.

Défis internes

Mise en place d'un réseau de travail à distance et d'une bonne coordination au sein de l'équipe

Le premier défi identifié par les BSE était d'établir des protocoles de communication efficaces entre les membres de l'équipe et de fournir à l'équipe les outils nécessaires pour travailler à distance. Dans de nombreux cas, les BSE ne disposaient pas de logiciels permettant un travail à distance efficace. Par conséquent, la première priorité était de choisir une plateforme appropriée pour le travail à distance, ce qui impliquait d'acquérir les licences de logiciel appropriées, d'intégrer le nouveau logiciel dans leur système existant, de former rapidement leur équipe à l'utilisation du nouveau logiciel et de résoudre les problèmes de compatibilité avec les ordinateurs personnels. Une fois cela accompli, le défi suivant identifié par les BSE était d'établir une coordination efficace du projet entre les membres de l'équipe afin de s'assurer que chaque personne travaillait sur la tâche appropriée au bon moment. Cela a nécessité une communication exceptionnellement bonne de la part de chaque membre de l'équipe, ce qui, selon les BSE, a constitué un défi, car les membres de l'équipe devaient également procéder à des ajustements dans leur vie personnelle (par exemple, s'occuper d'enfants et de parents âgés).

Changement de rôle et identification des ressources disponibles

Avant la pandémie de la COVID-19, le mandat de la plupart des BSE était de promouvoir et de soutenir l'innovation dans l'enseignement, que ce soit sur le campus ou en ligne. L'objectif principal était d'assurer un enseignement de haute qualité en fournissant au corps professoral l'encadrement, la formation, le soutien aux performances et les outils nécessaires pour adopter des stratégies d'enseignement efficaces afin d'améliorer l'expérience des étudiants. Ce mandat a dû changer radicalement au cours de cette transition, en particulier pendant cette première phase.

En raison de la nécessité urgente de terminer le semestre (qui était déjà plus que la moitié), les BSE ont dû se concentrer sur le passage rapide à des cours en ligne, parfois au détriment de la qualité de l'expérience des étudiants. Il a donc fallu modifier leur approche, en privilégiant la quantité par rapport à la qualité, ce qui est normalement contraire à leur norme. Les équipes ont donc dû réévaluer leurs capacités et leurs ressources afin de déterminer ce qu'elles pourraient et ne pourraient pas accomplir. Cette tâche a été rendue plus complexe par l'urgence de la situation, certains BSE devant prendre des décisions sur les objectifs, les priorités, les activités du personnel et l'infrastructure technique en quelques jours seulement.

Au cours de cette évaluation des ressources, il est devenu évident pour de nombreuses équipes qu'elles n'avaient tout simplement pas assez de personnel pour accomplir une tâche aussi colossale. Elles ont donc commencé à recruter et à engager de nouveaux membres du personnel, ce qui a présenté une autre série de défis. Les BSE ont dû recruter de nouveaux employés à un moment où le verrouillage des bureaux commençait à peine, et intégrer rapidement ces nouveaux membres en ligne, ce qu'ils n'avaient jamais fait auparavant. En outre, comme de nombreux établissements d'enseignement supérieur recherchaient de nouveaux employés dans les mêmes domaines de compétence, de nombreux BSE ont eu beaucoup de difficultés à trouver des professionnels qualifiés disponibles. Certains BSE ont donc recruté des étudiants ou des volontaires en coopération, ce qui a introduit le défi de coordonner ces personnes pour s'assurer

qu'elles travaillaient de manière efficace et efficiente. L'ajout de nouvelles personnes à l'équipe ne signifiait pas nécessairement qu'elles étaient capables d'accomplir davantage, cependant, car les nouveaux membres manquaient souvent de l'expérience ou des connaissances de l'institution pour travailler de manière indépendante, cela a nécessité de l'aide de personnel expérimenté, déjà surchargé.

Défis liés au mandat

Tout en s'assurant que leurs équipes sont préparées pour les défis à venir, les BSE font également le point sur la situation et tentent d'établir une liste prioritaire des besoins à satisfaire. Les BSE ont indiqué que les informations qu'ils recevaient des gouvernements et de la haute administration étaient souvent incohérentes, ce qui les obligeait à prendre des décisions en se fondant sur leur meilleur jugement. En outre, les BSE devaient connaître les exigences de chaque ministère, car chaque discipline peut avoir des défis et des exigences différents. Certains programmes, par exemple, ont des exigences d'accréditation menant à la certification par des ordres externes (ex : soins infirmiers, psychologie, enseignement, etc.). La plupart des BSE ont identifié quatre exigences principales qui nécessitaient une action afin de terminer le semestre d'hiver avec succès : le déplacement des cours en ligne, l'évaluation de fin de semestre, les laboratoires pratiques et l'achèvement des stages, et la garantie d'un accès égal à tous les étudiants.

Déplacer les cours en ligne

La première exigence, et la plus évidente, était de mettre rapidement en place des cours en ligne. Dans des circonstances normales, les BSE ont indiqué qu'il leur faudrait jusqu'à 8 mois pour travailler individuellement avec les professeurs afin d'adapter un cours à un contexte en ligne et de s'assurer que les professeurs disposent des compétences et des outils nécessaires pour enseigner en ligne avec succès. Le nombre de cours qui devaient être mis en ligne en l'espace d'une à deux semaines rendait cette longue démarche tout simplement impossible. Non seulement les BSE étaient incapables de travailler individuellement avec les professeurs, mais il était impossible de se concentrer sur une pédagogie solide. De nombreux professeurs - dont certains n'avaient enseigné qu'en face à face et n'avaient pas utilisé de systèmes d'apprentissage en ligne dans le cadre de leurs cours - ont dû acquérir les compétences de base nécessaires pour transférer des éléments de cours essentiels en ligne et communiquer avec les étudiants via la technologie. Les centres ont donc dû créer des guides de formation et des vidéos pour aider les professeurs à travailler de manière aussi indépendante que possible afin de continuer à dispenser des cours aux étudiants avec peu ou pas d'interruption. Ces guides et vidéos de formation devaient être clairs et faciles à comprendre afin que les professeurs puissent accéder à la formation de manière indépendante et mettre en œuvre le(s) cours en ligne avec peu d'aide du personnel du BSE.

Malheureusement, la résistance de certains professeurs a rendu cette transition vers l'enseignement en ligne plus difficile. Bien que les BSE reconnaissent que la majorité des professeurs étaient coopératifs dans le passage à l'enseignement en ligne, certains étaient résistants. Un BSE a mentionné la résistance des professeurs qui n'étaient pas disposés à donner des cours en ligne en raison d'une loi de leur pays qui protège leur droit de ne pas diffuser leur image en ligne. D'autres ont mentionné que certaines facultés ont insisté sur le fait que leur cours ne pouvait pas être donné en ligne en raison de la nature de la

discipline, une affirmation qui a été jugée incompatible avec d'autres facultés qui donnaient déjà avec succès les mêmes cours en ligne.

D'un autre côté, les BSE ont également indiqué qu'ils ont rencontré des difficultés pour aider des professeurs très motivés, car ils avaient besoin d'aide pour distiller les informations qui leur parvenaient de multiples sources. Certains professeurs suivaient une formation excessive, étaient parfois submergés par les informations reçues, et avaient besoin de l'aide des BSE pour passer au crible les informations et déterminer ce qui était pertinent pour eux.

Un autre défi consistait à répondre aux besoins des professeurs à temps partiel. Comme ces professeurs ont souvent un autre emploi pendant la journée, les BSE ont dû déterminer comment communiquer au mieux avec eux et s'assurer qu'ils avaient accès à une formation et à un soutien en dehors des heures de travail normales.

Évaluation

Le deuxième grand défi de cette première phase consistait à déterminer comment les évaluations de fin de parcours pouvaient être adaptées au contexte en ligne. De nombreux professeurs avaient prévu de donner des examens finaux et insisté pour que cela reste le cas, indépendamment du passage en ligne. Cela a soulevé plusieurs inquiétudes pour le personnel de BSE, le corps professoral et les étudiants.

De nombreuses facultés ne savaient pas comment faire passer les examens en ligne et avaient besoin d'une formation. Les professeurs craignaient que les étudiants puissent tricher ou plagier et ne voulaient pas que les étudiants aient en permanence une trace de leurs examens (via des captures d'écran). La surveillance en ligne a été envisagée, mais elle s'est avérée coûteuse et problématique, les étudiants ayant exprimé des inquiétudes quant à leur vie privée. Certains étudiants ont également exprimé leur inquiétude quant aux difficultés qu'ils pourraient avoir à passer des examens en ligne de manière synchrone en raison des limitations de l'accès à Internet, de conditions de vie à domicile qui n'étaient pas idéales pour les examens (par exemple, s'occuper des enfants, partager un ordinateur avec plusieurs personnes) et de la possibilité de passer des examens dans différents fuseaux horaires. Si les BSE ont encouragé les professeurs à modifier leurs évaluations finales pour les adapter à des formats plus adaptés aux contextes en ligne, ils ont constaté que de nombreux professeurs n'avaient pas les connaissances et les compétences nécessaires pour le faire efficacement.

Laboratoires et stages

Le troisième grand défi était la question des laboratoires et des stages. De nombreuses disciplines scientifiques dépendent fortement des laboratoires pour l'enseignement et l'évaluation. Ces laboratoires nécessitent du matériel et des équipements spécialisés qui ne sont généralement pas disponibles à domicile, ainsi qu'une supervision en personne. Certains simulateurs de laboratoire virtuel existent, mais ils sont coûteux et doivent être évalués de manière approfondie avant d'être adoptés.

Les stages en cours ont également constitué un défi, car de nombreux programmes exigent des stages pratiques à des fins d'accréditation. Les stages pratiques dans le domaine médical en sont un excellent exemple. Bien que des simulateurs en ligne existent, ils ne sont pas considérés par les facultés et les conseils d'accréditation comme des substituts acceptables à l'expérience pratique.

Accès aux cours et aux services

Il est rapidement devenu évident pour les BSE que l'accès était un problème important pour certains étudiants. Les étudiants travaillaient à domicile, et pour certains d'entre eux, cela signifiait le retour dans leur pays d'origine. De chez eux, de nombreux étudiants n'avaient pas accès à un ordinateur personnel. Les BSE ont appris que de nombreux étudiants utilisaient habituellement des ordinateurs sur le campus dans les laboratoires ou à la bibliothèque. Ces ressources sur le campus n'étaient plus accessibles. Certains étudiants n'avaient pas accès à l'Internet chez eux et utilisaient le Wi-Fi sur le campus ou dans les restaurants. Ceux qui avaient Internet à la maison n'avaient souvent pas la largeur de bande nécessaire pour permettre la vidéoconférence synchrone pour les cours.

La fermeture des services du campus, comme les bibliothèques, a également posé des problèmes d'accès à certains étudiants. Les ressources telles que les manuels scolaires dans les réserves des bibliothèques n'étaient plus disponibles pour ceux qui comptaient sur ces services en raison de limitations financières. Les étudiants qui vivent avec un handicap se sont heurtés à de nouveaux obstacles en matière d'accès, car les professeurs qui trouvaient leurs propres solutions pour l'enseignement en ligne n'étaient pas conscients des exigences d'accessibilité en ligne, ce qui rendait inaccessibles pour eux de nombreuses ressources en ligne partagées avec ces étudiants.

Autres défis

En plus des défis susmentionnés, les BSE ont fait état de nombreux autres défis qui ont entravé la progression de leurs efforts. Parmi eux, la communication. Les BSE ont indiqué que la mauvaise communication était la source de nombreuses difficultés pendant cette période, car une mauvaise communication entre les services a souvent entraîné un travail redondant ou des frictions lorsque les services faisaient des suppositions sur les méthodes et les approches des autres services. De nombreuses institutions ont mis en place des canaux de communication qui compliquaient les choses par inadvertance, car les informations étaient souvent déformées ou inexactes au moment où elles parvenaient au récepteur. Dans un établissement, les professeurs ont été mal informés sur le processus modifié des examens finaux, ce qui a obligé le BSE à convertir plus de 1000 examens finaux en versions en ligne.

Les BSE ont également noté le défi d'équilibrer l'exigence de fournir rapidement des informations avec la demande de s'assurer que les informations sont exactes et aussi complètes que possible. Le nombre de messages et la densité d'information dans chaque message étaient également importants, car les gens se plaignaient de recevoir trop de messages, donc de ne pas tous les lire, mais aussi de manquer des informations lorsque moins de messages contenant trop d'informations étaient envoyés, ce qui faisait que les gens les écumaient. De nombreux BSE ont fait part de leur frustration de constater que des

solutions qu'ils avaient suggérées des semaines ou des mois auparavant n'ont pas été retenues parce qu'on leur présentait trop d'autres informations.

Un autre défi qu'ils ont rencontré est celui des limitations dues au manque de connaissances des utilisateurs. Dans de nombreux cas, les BSE ont indiqué qu'ils avaient trouvé une technologie ou une méthode permettant de résoudre efficacement un problème, mais que la solution avait été abandonnée parce que les utilisateurs (professeurs, étudiants ou personnel) n'avaient pas les connaissances ou les compétences nécessaires pour l'utiliser, et qu'ils n'avaient pas eu le temps, durant cette phase, de suivre une formation approfondie

Phase 2 - Défis pour la préparation du semestre d'automne

Une fois la panique et le chaos du semestre d'hiver passés, les BSE ont entamé la deuxième phase de la transition, c'est-à-dire la préparation du semestre d'automne. Alors que la première phase était essentiellement réactionnaire en raison de son démarrage brutal, les BSE avaient maintenant un certain temps pour se préparer au semestre d'automne, ce qui leur permettrait d'être plus proactifs dans leurs décisions. Bien que cette phase se soit étendue sur quatre mois, les BSE ont souligné qu'il s'agissait encore d'une période très courte par rapport à la quantité de travail qu'ils devaient accomplir, certains estimant que seule la mise en ligne des cours prendrait normalement jusqu'à trois ans. Ces quatre mois sont aussi généralement la période la plus calme dans les établissements d'enseignement. De nombreux membres du corps professoral et du personnel étant partis en vacances, les BSE étaient encore plus limités dans ce qu'ils pouvaient accomplir pendant cette période.

À l'approche du semestre d'automne, les BSE ont indiqué qu'ils s'efforçaient de s'assurer que leurs équipes seraient en mesure de faire face aux exigences de l'année à venir, de se concentrer à nouveau sur un enseignement de haute qualité en offrant aux professeurs une formation plus complète et de s'attaquer aux sources d'inégalité restantes pour les étudiants. Comme les recommandations du gouvernement en matière d'éloignement physique et les réglementations concernant le nombre de personnes autorisées à se rassembler en un même lieu changeaient régulièrement, les établissements d'enseignement supérieur ont, pour la plupart, décidé de limiter au minimum la quantité d'activités éducatives sur les campus, en limitant ces activités à celles qui seraient peu pratiques ou impossibles à mener en ligne

Défis internes

De nombreux BSE ont commencé cette phase en réévaluant la capacité de leurs équipes et en recrutant de nouveaux membres. De nombreux membres du personnel embauché pour soutenir l'équipe au cours du semestre d'hiver étaient des employés temporaires. Les équipes devaient maintenant embaucher des employés permanents qui avaient une expertise dans l'enseignement supérieur et la pédagogie en ligne. Ces compétences étaient essentielles pour aider les équipes à se préparer à répondre aux exigences de l'année à venir. La plupart des BSE ont indiqué que leurs employés expérimentés avaient travaillé de 10 à 14 heures par jour pendant la première phase pour répondre aux besoins des professeurs et des étudiants ainsi que pour soutenir le personnel temporaire. Ce rythme n'est certainement pas viable à long terme.

Toutefois, comme ce fut le cas pendant la première phase, les BSE ont fait état de difficultés importantes pour recruter des candidats qualifiés. Étant donné la nature mondiale de l'exigence de mise en ligne des cours, les professionnels possédant cette expertise étaient très demandés. Trouver un nombre suffisant de nouvelles recrues a été un problème majeur. Pour ceux qui avaient réussi à recruter de nouveaux membres du personnel, le défi de l'embarquement en ligne persistait.

La cohésion de l'équipe reste également un problème. De nombreux BSE rapportent que si leurs lignes de communication étaient beaucoup plus efficaces qu'au départ, travailler à distance n'était tout simplement pas la même chose que travailler ensemble dans le même espace physique. Certains employés des BSE ont indiqué qu'ils se sentaient isolés lorsqu'ils travaillaient à distance. Les BSE ont dû relever le défi de maintenir le moral de l'équipe et de créer un sentiment d'unité et de cohésion, même à distance. Alors que les membres de l'équipe interagissaient naturellement de manière informelle au bureau pendant les pauses ou à l'heure du déjeuner, ce type d'interactions ne se produisait pas en ligne. De nombreux BSE ont déclaré ne pas savoir comment créer des interactions informelles et utiles en ligne sans que les employés se sentent manipulés.

Les vacances ont également été signalées comme un défi. Les services des ressources humaines ont insisté pour que le personnel des BSE prenne les vacances prévues. Si les BSE ont reconnu que le repos est essentiel pour préparer les individus aux exigences extraordinaires de l'année à venir, ils ont également reconnu que le fait d'avoir des personnes absentes empêchait une préparation efficace pour le semestre d'automne. L'épuisement professionnel était toutefois une préoccupation majeure, car les BSE ont indiqué qu'il n'y avait pas eu de temps d'arrêt depuis le début de la pandémie et que les demandes qui leur étaient adressées augmentaient, et non diminuaient, à l'approche de la prochaine année universitaire.

La garde d'enfants est un autre défi auquel de nombreux BSE sont confrontés. Bien que de nombreuses institutions disposent de services de garde d'enfants pour leurs employés, ces services ont été suspendus à cette époque, laissant de nombreux employés jongler entre les exigences de leur famille et leur travail.

Défis liés au mandat

En préparation de l'année universitaire à venir, et du semestre d'automne en particulier, les BSE ont identifié six principaux domaines d'action qu'ils devaient prendre, chacun avec son propre ensemble de défis. Il s'agissait notamment de remettre l'accent sur un enseignement de haute qualité, la sélection des ressources numériques et la programmation, la formation et l'entraînement sur le campus, la réponse aux exigences des professeurs, la réponse aux exigences des étudiants et les questions relatives au racisme systémique.

Remettre l'accent sur un enseignement de haute qualité

Après avoir temporairement mis de côté leur mandat habituel consistant à mettre rapidement tous les cours en ligne, les BSE ont commencé à réorienter leurs efforts vers la promotion d'une éducation de

qualité dès le début de la deuxième phase. Bien qu'elle ne soit pas idéale, la plupart des cours du semestre d'hiver ont été complétés par des conférences en ligne synchrones ou asynchrones, une approche qui a été largement acceptée par les parties prenantes à l'époque en raison du changement brusque. Les BSE ont maintenant recentré leurs efforts sur la promotion de l'excellence dans l'enseignement afin de garantir aux étudiants des expériences d'apprentissage de bonne qualité au cours de l'année universitaire à venir.

Dans la deuxième phase, les BSE ont encouragé les professeurs à réduire au minimum les cours magistraux et à intégrer dans leur pratique d'autres approches pédagogiques qui offrent aux étudiants des expériences d'apprentissage authentiques et les font participer plus activement à leur apprentissage. Les BSE admettent que convaincre le corps professoral de ne plus se contenter de donner des cours magistraux a toujours été un défi, mais que ce défi est encore plus grand aujourd'hui, car de nombreux professeurs n'ont pas les connaissances ou les compétences nécessaires pour faciliter des expériences d'apprentissage authentiques en classe, et encore moins en ligne. Les BSE ont donc déterminé qu'il était nécessaire de créer des sessions de formation afin de fournir aux professeurs des outils et des compétences plus avancés pour utiliser efficacement les plateformes d'enseignement en ligne, ainsi qu'une formation sur la manière de créer des expériences d'apprentissage authentiques et d'impliquer plus activement les étudiants en ligne, à la fois de manière synchrone et asynchrone.

De même, les BSE ont encouragé le corps professoral à abandonner les examens sur table au profit de méthodes d'évaluation qui mesurent l'apprentissage des étudiants de manière plus authentique. Ces efforts ont toutefois été difficiles, car de nombreux professeurs ont insisté sur le fait qu'ils n'avaient pas le temps de se consacrer à la modification de leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation en plus d'apprendre à utiliser les plateformes d'enseignement en ligne et, dans de nombreux cas, d'adapter également leurs recherches en fonction du nouveau contexte COVID 19.

L'évaluation sous forme d'examens synchrones restait également un problème. De nombreux professeurs ne voulaient pas ou ne croyaient pas qu'il était possible de modifier leurs évaluations pour d'autres formes d'évaluation. Les BSE étaient toujours à la recherche de solutions aux problèmes de coût, de tricherie, de respect de la vie privée, d'accessibilité pour les étudiants et de propriété intellectuelle.

Sélection des ressources et programmation sur le campus

Parmi les premiers défis de la deuxième phase de transition mentionnés par les BSE, il y a la sélection des logiciels et des plateformes nécessaires à un enseignement en ligne efficace au cours de l'année à venir. Bien que les solutions pour la première phase aient été adéquates compte tenu de la nécessité urgente de terminer le semestre d'hiver, les BSE ont indiqué que ces solutions avaient été choisies à la hâte en fonction de leur disponibilité et n'étaient pas nécessairement les meilleures options à long terme. En outre, le personnel décisionnel clé étant en vacances pendant les mois d'été, ils ont estimé qu'ils devaient faire leurs choix rapidement pour recevoir l'approbation et commencer l'intégration en temps voulu. Ils avaient également besoin de temps pour obtenir eux-mêmes toute formation nécessaire, puis pour mettre au point une formation pour le corps professoral.

Les BSE et leurs homologues technologiques devaient tenir compte d'un certain nombre d'exigences technologiques dans le choix des plateformes et des applications logicielles pour soutenir l'enseignement à distance. Parmi les premières considérations lors de la sélection des ressources numériques, il y a eu leur accessibilité. Zoom, par exemple, était inaccessible aux étudiants chinois qui étaient rentrés chez eux pour être avec leur famille (Zoom est interdit en Chine). En outre, les applications logicielles largement utilisées dans les entreprises ne répondent pas aux exigences d'accessibilité pour les étudiants handicapés, car les logiciels adaptatifs, comme les lecteurs d'écran, nécessitent des spécifications particulières pour fonctionner correctement. La nécessité de soutenir l'interaction asynchrone est un autre facteur à prendre en compte. La fonctionnalité asynchrone permet aux étudiants de communiquer avec les professeurs et leurs pairs à des moments plus pratiques, alors que les activités synchrones étaient problématiques pour les étudiants qui se joignent à l'université depuis des fuseaux horaires différents, les étudiants qui s'occupent de membres de leur famille ou les étudiants dont la bande passante est limitée. Le partage de fichiers volumineux était un autre défi. Les étudiants disposant d'une bande passante limitée avaient des difficultés à récupérer et à envoyer des documents volumineux, ce qui nécessitait de réduire la taille des fichiers individuels.

Une autre préoccupation majeure était de trouver des alternatives aux laboratoires scientifiques en personne et à d'autres activités d'apprentissage pratique comme les sessions de studio d'art et les ateliers d'ingénierie. Il existe des simulateurs de laboratoires scientifiques en ligne, mais les bons simulateurs sont coûteux et ont soulevé des questions sur la compatibilité avec le réseau de l'institution, la sécurité informatique, les exigences gouvernementales locales, et la capacité du personnel d'offrir un soutien aux professeurs et aux étudiants lorsqu'ils utilisent les plateformes. Les BSE ont indiqué que le corps professoral avait également exprimé des inquiétudes quant à la validité de l'expérience d'apprentissage lors de l'utilisation de ces simulateurs, car ils ne reproduisent pas suffisamment l'expérience en personne. Les professeurs d'art ont également insisté sur le fait que le travail avec le matériel physique est essentiel pour l'apprentissage des étudiants et qu'il est essentiel que les étudiants aient du temps de studio sur le campus.

Ces préoccupations ont soulevé le défi de décider qui devrait avoir un accès prioritaire aux installations sur le campus et comment programmer l'accès pour minimiser le nombre de personnes dans les espaces physiques en même temps. En plus des exigences en matière d'enseignement, les chercheurs devaient également avoir accès à leurs laboratoires et parfois à des recherches urgentes. Les BSE ont tenté de recueillir des informations sur les priorités d'activité sur le campus auprès des facultés et des départements, mais beaucoup ont indiqué que seule la moitié environ de leurs demandes recevaient une réponse en temps utile, ce qui compliquait encore plus les décisions judicieuses.

Formation et perfectionnement

Bien que de nombreux professeurs aient pu terminer le semestre grâce à la formation rapide et de base dispensée par les BSE en hiver, les BSE ont fait état d'un écart entre l'achèvement et la création d'un enseignement de qualité. Bien qu'ils ne puissent pas toujours offrir le niveau de formation qu'ils dispensent habituellement aux professeurs lorsqu'ils passent à un modèle de prestation de cours en ligne,

les BSE ont voulu développer une formation qui aille au-delà des informations essentielles fournies dans la formation de base d'urgence du semestre d'hiver et qui inclue une formation permettant aux professeurs d'appliquer diverses approches pédagogiques qui vont au-delà de l'enseignement magistral. Les BSE devaient également mettre au point une formation qui explorerait des approches asynchrones efficaces de l'enseignement, car beaucoup ont déclaré qu'une combinaison d'engagement synchrone et asynchrone serait optimale. En outre, pour éviter les problèmes liés aux évaluations finales à la fin du semestre d'automne (c'est-à-dire les examens), les BSE voulaient inclure une formation sur les méthodes alternatives d'évaluation, en particulier sur la manière de créer des évaluations authentiques, qui sont supérieures aux examens finaux.

Les BSE se concentraient également sur le développement des compétences des assistants d'enseignement. Ils ont indiqué que le succès des cours en ligne, en particulier auprès d'un grand nombre d'étudiants, dépend fortement de l'efficacité des auxiliaires d'enseignement, mais que peu d'entre eux avaient l'expérience nécessaire pour faciliter l'engagement des étudiants dans les cours en ligne.

Répondre aux exigences du corps professoral

En plus des nombreux ateliers et sessions de formation que les BSE ont dû mettre en place pour préparer les professeurs à l'enseignement en ligne au semestre d'automne, les BSE envisageaient également d'autres moyens de soutenir les professeurs pendant cette transition. Par exemple, les BSE ont indiqué qu'ils étaient parfaitement conscients du fait que de nombreux membres du corps professoral jonglaient avec de nombreuses tâches en adaptant leur enseignement, leur recherche et leur vie personnelle aux exigences du contexte COVID 19. Ils ont également reconnu que de nombreux professeurs avaient enseigné dans leur domaine avec une approche particulière pendant de nombreuses années et qu'il serait difficile de changer leur approche à ce stade de leur carrière. Certains ont fait remarquer que certains professeurs utilisaient encore des tableaux noirs pour enseigner et n'avaient jamais utilisé de système de gestion de l'apprentissage. La tâche d'enseigner en ligne pour ces professeurs peut sembler intimidante, mais ils peuvent hésiter à demander de l'aide aux BSE en raison de sentiments de honte et d'embarras. Les BSE ont voulu être sensibles à cette situation et ont essayé d'offrir autant de soutien individuel que possible aux professeurs qui avaient besoin d'un soutien allant au-delà des besoins habituels du corps professoral.

L'intégration de nouveaux professeurs était un autre défi sur lequel les BSE se sont penchés. Les BSE ont indiqué qu'ils consacrent généralement beaucoup de temps à répondre aux besoins des nouveaux membres du corps professoral, car ils se familiarisent avec le campus, leur département, les règlements de l'établissement et les services de l'établissement. Une grande partie de ce soutien a été fournie en personne pour favoriser une relation de travail positive entre le BSE et les nouveaux professeurs, mais les BSE s'efforcent maintenant de trouver des moyens de réaliser l'intégration des nouveaux membres du corps professoral aussi efficacement que possible en ligne.

Malgré tout ce qu'ils ont dû accomplir dans les quelques mois précédant le début du semestre d'automne, les BSE ont fait de leur mieux pour rester aussi flexibles que possible afin de répondre aux besoins des professeurs au fur et à mesure qu'ils se présentaient. Ils étaient conscients que de nombreux

départements n'informent les professeurs, surtout les chargés des cours, des cours qu'ils vont donner que peu de temps avant le début du semestre et que les professeurs ne peuvent demander leur aide que la dernière semaine d'août. Ils savaient également que, malgré leurs efforts pour encourager les professeurs à planifier leurs cours à l'avance afin de pouvoir anticiper leurs besoins et rechercher le soutien approprié, certains professeurs donneraient la priorité à leurs recherches et à leurs besoins personnels pendant l'été et ne demanderont de l'aide que la dernière semaine de l'été. En prévision de ces derniers, les BSE ont essayé d'anticiper les besoins qui se présenteraient au cours des derniers jours précédant le début du semestre d'automne afin d'y répondre.

Enfin, les BSE ont noté des préoccupations quant à l'importance du suivi. Il est essentiel d'assurer un suivi auprès des professeurs pour s'assurer que la formation leur fut profitable mais les BSE ont signalé que cela prenait beaucoup de temps ce qui posait problème à un moment où le temps est si limité.

Répondre aux exigences des étudiants

En plus de répondre aux exigences du corps professoral, les BSE se préoccupaient également des besoins des étudiants. À l'approche de la nouvelle année universitaire, les nouveaux étudiants, les étudiants en reprise d'études et les étudiants internationaux devaient tous bénéficier d'une aide pour s'adapter à l'apprentissage en ligne.

Bien que cela ne fasse généralement pas partie de leur mandat, les BSE ont été invités à aider les unités institutionnelles à orienter les nouveaux étudiants et les étudiants en reprise d'études. Les nouveaux étudiants sont normalement accueillis par des événements sur le campus et des séances d'orientation et d'intégration visant à leur faire connaître le campus, leur département, les organisations et les associations étudiantes et les services institutionnels. C'est généralement le moment où les étudiants se font de nouveaux amis et se sentent plus à l'aise dans leur nouveau cadre éducatif. Cette année, ces événements n'ont évidemment pas pu être organisés en personne, et ils ont donc tous dû être déplacés en ligne, ce qui a posé le défi de recréer à distance ce moment de convivialité pour les nouveaux étudiants. Grâce à leur expertise croissante dans la création d'expériences en ligne attrayantes, les BSE ont indiqué qu'on leur demandait de participer à des événements tels que l'intégration des nouveaux étudiants.

Les nouveaux étudiants comme ceux qui reviennent aux études devraient également recevoir de l'aide pour développer les compétences nécessaires à l'apprentissage en ligne. Pour de nombreux étudiants, il s'agirait de leur première expérience d'apprentissage en ligne, en particulier dans le cas des nouveaux étudiants, et il se peut donc qu'ils ne possèdent pas encore les compétences nécessaires pour apprendre efficacement à partir de cours en ligne. De nombreux BSE ont indiqué qu'ils étaient en train d'essayer de déterminer comment aider au mieux les étudiants à développer les compétences dont ils ont besoin pour apprendre efficacement en ligne.

Les besoins des étudiants étrangers étaient également très préoccupants. Les BSE ont indiqué qu'il était particulièrement difficile de répondre aux besoins des étudiants étrangers, car ils ne savaient même pas à l'époque combien d'étudiants étrangers étudieraient dans leur pays d'origine et à quelles ressources ils auraient accès (ordinateur, Internet, logiciels, etc.). Les BSE savaient déjà que les étudiants ne disposaient

peut-être pas d'un accès Internet fiable ou d'une bande passante suffisante pour des cours en ligne synchrones. Des dispositions devraient être prises pour contourner ces limitations en fournissant du matériel de cours et des cours magistraux en petits paquets pour faciliter le téléchargement.

Une autre préoccupation concernant les étudiants étrangers était l'accès aux services du campus. De nombreux établissements proposent des services d'appel téléphonique pour remplacer les rendez-vous en personne, mais ceux-ci sont potentiellement inaccessibles aux étudiants étrangers en raison des coûts des appels longue distance. Certains établissements ont envisagé des lignes téléphoniques gratuites, mais la plupart d'entre eux n'avaient pas les moyens de payer ces frais. La question de savoir comment fournir des services de bibliothèque a également été soulevée, car les étudiants étrangers ne pourraient pas accéder à la collecte de ressources physiques en bordure de trottoir.

S'attaquer au racisme systémique et à l'inclusion

Le racisme systémique et l'inclusion ont été mis au premier plan après la mort de George Floyd aux États-Unis le 25 mai 2020, ainsi que la poussée des populations du monde entier à apporter des changements. Alors que le racisme systémique et l'inclusion sont des questions durables qui devraient être abordées par les institutions universitaires dans leur ensemble, les BSE réfléchissaient à la manière dont elles pourraient contribuer à créer le changement par le biais de leurs services. Comme les BSE se concentraient sur l'expérience pédagogique des professeurs et des étudiants, ils mettaient particulièrement l'accent sur la manière de rendre l'expérience d'apprentissage plus inclusive pour tous les étudiants et professeurs. De nombreux BSE ont indiqué qu'on leur demandait de produire des lignes directrices et des recommandations pour lutter contre le racisme systémique et l'inclusion le plus rapidement possible, mais qu'ils se gardaient bien de précipiter ce processus, car leur objectif était de mettre au point des mesures efficaces qui entraîneraient un changement positif, une tâche qui nécessite une réflexion approfondie et un examen attentif. Les BSE ont identifié plusieurs questions auxquelles ils n'avaient pas de réponses ou auxquelles ils devaient réfléchir davantage :

Comment les BSE contribuent-ils au problème du racisme systémique ?

Comment les BSE peuvent-ils contribuer à réduire le racisme systémique dans leurs centres et dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage ?

Comment soutenir les pratiques inclusives dans la conception et la prestation des cours ?

Comment les BSE peuvent-ils sensibiliser les étudiants et le corps professoral à ces questions ?

Comment les BSE peuvent-ils sensibiliser aux questions de racisme systémique dans les contextes en ligne ?

Comment les BSE peuvent-ils apporter un soutien aux étudiants victimes de racisme en classe ?

Comment les BSE peuvent-ils aider les professeurs à éviter le daltonisme et la neutralité dans leurs pratiques d'enseignement ?

Comment les BSE peuvent-ils favoriser l'adoption de pédagogies adaptées à la culture ?

Malgré leur charge de travail difficile, les BSE sont catégoriques : la lutte contre le racisme systémique dans leurs établissements fait partie de leurs priorités et elles s'emploient à élaborer des lignes directrices et des recommandations parallèlement à la transition vers l'enseignement en ligne.

Phase 3 - Défis attendus au cours du semestre d'automne (y compris une ou deux semaines avant le début)

Les BSE ont indiqué que les défis qui les attendent à l'automne sont largement inconnus. La plupart des BSE ont indiqué qu'ils faisaient tout leur possible pour anticiper les défis qu'ils rencontreraient afin de pouvoir disposer de solutions prêtes à être mises en œuvre le plus rapidement possible si elles devaient se présenter. Ils avaient indiqué qu'ils prévoyaient que les demandes des professeurs augmenteraient considérablement à l'approche du semestre d'automne, en particulier au cours des deux dernières semaines d'août. Ils ont également prévu que les premières semaines du semestre seraient probablement consacrées à apporter un soutien immédiat aux professeurs et aux étudiants qui rencontrent des difficultés pour accéder aux cours et les enseigner.

Toutefois, à mesure que le semestre avancera, ils prévoient que ces demandes immédiates diminueront, mais que des problèmes à plus long terme pourraient surgir pour lesquels ils devront trouver des solutions avant le début du semestre d'hiver. La plupart des BSE ont toutefois admis que, malgré leurs efforts, il restait beaucoup plus de questions que de réponses concernant les défis qu'ils rencontreraient au cours du semestre d'automne.

Phase 4 – Semestre d'hiver et au-delà

Au moment où ce livre blanc a été rédigé, les BSE n'ont pas fait de prévisions sur les défis qu'ils prévoient pour le semestre d'hiver 2021 et au-delà. Compte tenu des nombreuses inconnues concernant la COVID-19, la mise au point d'un vaccin ou la reprise des cours en personne d'ici janvier 2021, ils ont déclaré qu'ils ne pouvaient pas faire de prévisions sur ce qui les attend dans six mois. La plupart des BSE ont déclaré qu'ils continueraient à se préparer au plus grand nombre possible de scénarios probables et qu'ils resteraient flexibles afin de pouvoir faire face à tout ce qui pourrait arriver. La majorité des BSE ont cependant déclaré que, comme la plupart des autres aspects de notre vie, l'éducation ne reviendra probablement pas à ce qu'elle était avant la pandémie de la COVID-19. Compte tenu de ces circonstances inévitables, la plupart des BSE ont déclaré qu'ils prévoient de profiter de ce "catalyseur COVID" pour créer un changement plus rapide et permanent qui améliorera l'éducation des générations futures.

Défis non liés à une phase ou à une période

Les défis abordés jusqu'à présent étaient des défis qui nécessitaient une action immédiate et qui étaient caractéristiques de la phase dans laquelle ils se trouvaient. Les défis abordés dans la section suivante sont des défis de nature plus persistante, existant bien avant COVID 19, et susceptibles de persister au-delà des limites des réponses à COVID 19. Certains de ces défis à eux seuls peuvent être relativement mineurs

en temps ordinaire, mais compte tenu de la lourde charge de travail et des contraintes de temps que les BSE ont dû affronter en raison de la pandémie, ces défis ont exacerbé les autres défis que les BSE ont tenté de relever.

Déterminer ce qui constitue une bonne pédagogie en ligne

Déterminer ce qui constitue une bonne pédagogie en ligne est une question qui existe depuis qu'Internet existe. Les BSE collaborent depuis des décennies avec le corps professoral pour innover dans l'enseignement et l'apprentissage en ligne afin de tirer parti de ses nombreux moyens. Cependant, comme la salle de classe physique était restée la norme d'excellence en matière d'éducation jusqu'au début de la pandémie, la plupart des efforts se sont concentrés sur l'innovation pédagogique en personne.

Au fur et à mesure que les institutions ont réagi à la pandémie, cette orientation a changé de manière spectaculaire. Les BSE ont maintenant été invités à produire rapidement des lignes directrices pour des normes minimales d'enseignement en ligne. Ils ont mené une enquête complète pour identifier les meilleures pratiques d'enseignement fondées sur la recherche avant de faire des recommandations. Bien qu'ils aient produit des lignes directrices (voir annexe 2), il reste de nombreuses questions qui invitent à une enquête plus approfondie. Par exemple, certaines des questions auxquelles les BSE sont encore confrontées sont les suivantes:

Quelle est la conception optimale pour des cours en ligne de haute qualité ?

Comment les cours en ligne peuvent-ils fournir des expériences d'apprentissage profondément engageantes ?

Comment mobiliser les acquis de la recherche pour concevoir des activités d'apprentissage en ligne de qualité ?

Comment les cours en ligne peuvent-ils promouvoir une interaction significative entre le corps professoral et les étudiants, et entre les étudiants ?

Comment créer un sentiment d'appartenance dans les cours en ligne ?

Comment créer une évaluation authentique dans les contextes en ligne ?

Comment créer des structures d'apprentissage latérales dans les cours en ligne au lieu de structures d'apprentissage verticales ?

Avec la pandémie, d'autres questions se sont posées, car les étudiants passent plus de temps à apprendre à distance :

Comment rendre les cours en ligne accessibles à tous les étudiants dans tous les contextes ?

Quel est le meilleur équilibre entre l'enseignement synchrone et asynchrone ?

Comment les cours en ligne peuvent-ils être adaptés pour répondre aux exigences des programmes d'études des différentes disciplines ?

Comment les cours en ligne peuvent-ils être conçus pour éviter la "fatigue du zoom" et la surcharge cognitive ?

Les BSE poursuivent l'étude de ces questions et explorent de nouvelles options pour la conception des programmes d'études et l'enseignement et l'apprentissage qui s'appuient sur de multiples sites et

modalités, comme les nouvelles façons de combiner la technologie avec l'apprentissage sur place pour créer de multiples moyens de faciliter la compréhension en relation avec le monde. Dans le même temps, les BSE ont pris soin de résister à la tentation de normaliser les approches pédagogiques pour tous, car ils reconnaissent que la diversité des approches pédagogiques est importante et qu'ils doivent être à l'écoute des besoins individuels des professeurs et adapter les solutions à leur approche spécifique pour s'assurer qu'elle apporte une valeur ajoutée mesurable.

Gérer la résistance des professeurs

La résistance des professeurs est un thème commun dans les rapports des BSE. Alors que les gens étaient pour la plupart d'accord et positifs sur la nécessité d'une transition vers l'enseignement en ligne avant le 30 avril, les centres ont signalé qu'ils rencontraient de plus en plus de résistance depuis le début de l'été. Certains centres ont comparé le semestre d'hiver à un sprint jusqu'à la ligne d'arrivée alors qu'après cela, le marathon a commencé et les gens se fatiguent et s'impatientent. Les centres ont reconnu que la grande majorité des professeurs restaient très coopératifs et que la résistance qu'ils rencontraient représentait une minorité de professeurs, cependant, en travaillant avec des milliers de professeurs, la quantité de résistance à laquelle ils étaient confrontés s'additionnait.

Dans leurs efforts pour comprendre les sources de la résistance pour l'aborder à la racine, les BSE ont identifié plusieurs facteurs qui semblaient être en jeu. Comme indiqué plus haut, l'une des sources était la fatigue. Comme le personnel des BSE, les professeurs ont été débordés pendant cette transition, car ils ont non seulement déplacé leurs cours en ligne, mais ont également travaillé à adapter leurs approches de recherche pour s'adapter aux nouvelles conditions liées à la COVID 19. En conséquence, il semble que l'épuisement s'installe et que certains professeurs perçoivent les nouvelles demandes ou recommandations des BSE comme écrasantes.

Les BSE ont également indiqué que le fait de leur demander de modifier leurs méthodes d'enseignement pour s'adapter au contexte en ligne a suscité un refus ferme de la part de certains professeurs. Certains professeurs insistent sur le fait que l'enseignement est efficace et efficient et qu'ils ne changeraient pas leurs pratiques. D'autres refusaient d'intégrer des approches plus asynchrones dans leur enseignement, déclarant qu'ils n'avaient pas les connaissances et les compétences nécessaires pour le faire et qu'ils n'avaient pas le temps ou l'envie d'apprendre. En ce qui concerne l'enregistrement des cours, de nombreux professeurs ont exprimé des inquiétudes quant aux droits de propriété intellectuelle et ne veulent pas que les étudiants (ou leur institution) aient des enregistrements permanents de leurs cours. Dans certains pays, les professeurs ont cité la politique gouvernementale pour s'opposer à l'obligation d'enseigner en ligne. Ces contextes étaient particulièrement difficiles, car les établissements d'enseignement avaient peu de recours lorsque les solutions s'opposaient à la politique.

Dans tous les cas, les BSE ont fait très attention à la manière dont ils ont offert leur soutien aux professeurs et aux départements et à la manière dont ils ont présenté les lignes directrices afin que les professeurs n'aient pas le sentiment que les BSE outrepassent leurs limites et ne respectent pas la liberté académique. Malheureusement, certains BSE ont signalé que, malgré leurs efforts, certaines personnes et certains départements ont déclaré que les BSE ne pouvaient pas les obliger à modifier leurs méthodes

d'enseignement et ont affirmé que les BSE utilisaient la pandémie pour faire avancer leur propre programme d'enseignement à distance, oubliant que les BSE se contentaient de se conformer à ce que leurs établissements et les parties prenantes leur demandaient. Les BSE ont reconnu que ces réactions pouvaient avoir été provoquées par l'anxiété et le stress, mais que la résistance rendait leur travail plus difficile.

Faire face aux attentes

De nombreux BSE ont indiqué que la gestion d'attentes irréalistes quant à leurs capacités devenait de plus en plus difficile au fil du temps. Au cours du semestre d'hiver, les centres ne devaient pas être en mesure de résoudre tous les problèmes en raison de la soudaine tournure des événements. Toutefois, après cette phase initiale, les attentes de toutes les parties prenantes ont augmenté, car les centres ont été perçus comme ayant plus de temps pour élaborer et mettre en œuvre des solutions.

Étant donné le nombre d'incertitudes pour l'année universitaire à venir, les BSE ont indiqué que les dirigeants leur demandaient de se préparer efficacement à toutes les situations probables, une tâche qui n'était tout simplement pas possible. La préparation d'un scénario pour l'année à venir submergeait déjà les BSE. Au-delà d'une question de compétences, ils ne seraient pas en mesure de résoudre tous les problèmes, ce qu'une administration supérieure attendrait d'eux. Il est intéressant de noter que certains BSE ont reconnu qu'ils ont contribué à cette attente en assumant des responsabilités qu'ils ne pouvaient pas gérer et qu'ils ont dû apprendre à mieux reconnaître ce qu'ils étaient et n'étaient pas capables de réaliser. Les BSE ont également indiqué qu'ils ont dû ajuster leurs attentes vis-à-vis des autres départements et facultés. Ce fut une période difficile pour toutes les personnes impliquées, chacune devant faire face à ses propres défis. Parmi les changements dans leurs attentes, il y a ceux qu'ils avaient vis-à-vis du corps professoral. Ils ont reconnu que le corps professoral dans son ensemble était extrêmement débordé dans les premières étapes de la transition et qu'ils devaient ajuster leurs attentes pour être plus réalistes quant à ce que le corps professoral pouvait accomplir compte tenu de toutes les demandes qui lui étaient faites.

Communication et coopération entre les départements

Un aspect qui s'est avéré être un défi persistant lors de la réponse à la pandémie de la COVID-19 était la communication et la coopération entre les BSE et les autres unités institutionnelles. Ce problème était particulièrement aigu dans les premières étapes de la transition, car le temps était compté et de grandes quantités d'informations étaient envoyées à certaines parties et non à d'autres, ce qui a provoqué un chaos considérable. Après les turbulences initiales, les canaux de communication se sont quelque peu améliorés, mais certains BSE ont signalé qu'il y avait encore quelques problèmes qui continuaient à contribuer aux difficultés qu'elles rencontraient.

Le manque de coopération de certains départements créait également des difficultés pour les BSE. Bien que les BSE aient reconnu qu'il s'agissait d'une période sans précédent et que les départements ne savaient peut-être pas encore quelles étaient leurs exigences et leurs priorités, un manque de

communication rendait beaucoup plus difficile la tâche des centres qui consistait à élaborer des solutions destinées à répondre aux besoins et aux désirs de chacun. Les BSE ont indiqué qu'ils pouvaient aider les départements à identifier leurs priorités et qu'il aurait été préférable que les centres et les départements travaillent ensemble pour trouver des solutions plutôt que de travailler tous en parallèle.

Faire face à l'inflexibilité des institutions (éducatives et gouvernementales)

L'une des difficultés que certains BSE ont signalées les a limitée dans leurs efforts pour trouver et mettre en œuvre des solutions aux différents problèmes, à savoir le manque de souplesse de la part de leur établissement d'enseignement et des gouvernements. Bien que les BSE aient déclaré que leurs institutions avaient fait des efforts pour donner plus de marge de manœuvre aux centres dans l'élaboration de solutions, elles restaient des institutions très bureaucratiques exigeant des BSE qu'ils suivent les voies appropriées pour les décisions et les approbations, quel que soit le temps qu'elles prennent.

Obtenir des fonds et justifier les coûts étaient l'un des plus grands défis à cet égard. Bien qu'il y ait eu un certain assouplissement en termes de justification des dépenses au début de la transition, la flexibilité ne s'est appliquée que dans une mesure limitée. Par exemple, même si les BSE ont été immédiatement informés de certaines solutions techniques possibles qui pouvaient être mises en œuvre rapidement et efficacement, ils ont dû passer par le processus de proposition complet parce que le coût des solutions dépassait les limites d'un processus de dépenses accéléré.

L'embauche de nouveaux collaborateurs a également constitué un défi. De nombreux BSE ont indiqué qu'ils avaient pour instruction de recruter d'abord au sein de l'institution. Cette directive a lancé un processus qui devait être mené à bien même s'ils savaient qu'ils ne réussiraient pas à recruter des professionnels d'autres départements ou unités. Un BSE a même mentionné qu'il était en fait en train de recruter un coordinateur pour son centre et que le processus a été interrompu en raison du chaos qui régnait au début de la transition, ce qui a entravé sa capacité à réagir rapidement.

Des circonstances politiques ou externes ajoutaient également aux difficultés de certains BSE. Dans un pays, les BSE ont été obligés par le gouvernement de demander aux professeurs de poursuivre l'enseignement synchrone, mais en ligne, malgré les objections des BSE selon lesquelles cette approche ne serait pas accessible à tous les étudiants. Dans ce même pays, la crise politique et économique avait obligé les universités à libérer jusqu'à 25 % de leur personnel, le corps professoral ayant subi d'importantes réductions de salaire en raison de la crise économique. Ces circonstances aggravaient les difficultés auxquelles ces centres étaient déjà confrontés, rendant leur travail infiniment plus difficile.

Déterminer le succès

Enfin, la question de savoir comment déterminer le succès est un défi pour de nombreux BSE. Ils ont indiqué qu'il est difficile de mesurer la réussite des programmes universitaires en temps ordinaire, et encore moins en des temps sans précédent comme ceux-ci. Le mandat des BSE est de soutenir l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage, mais ils se demandaient s'il serait approprié d'utiliser leurs

mesures habituelles pour déterminer si leurs efforts ont été couronnés de succès puisque leur mandat et leurs priorités ont changé. À un moment donné, les BSE ont reconnu qu'elles devront également s'occuper de l'évaluation des programmes.

Pour faire face aux défis antérieurs, les BSE ont réagi rapidement et ont pris des décisions non conventionnelles comme l'illustrent ces quelques exemples d'actions concrètes que certains BSE ont mis en place depuis mars 2020.

Dans leur tentative d'établir rapidement des flux de communication efficaces et efficaces, des exemples d'actions des BSE étaient :

Comme indiqué précédemment, la panique et le désir d'une once de certitude en période d'incertitude croissante ont conduit à un partage exponentiel d'informations, provenant de différentes sources, utilisant une grande variété de canaux et impliquant dans de nombreux cas des messages contradictoires. Les BSE devaient assurer des flux de communication internes efficaces, mais également entre la BSE et le corps professoral, et entre la BSE et la direction de l'établissement.

Les BSE ont donné à leurs équipes l'accès à des technologies de communication telles que Teams et Zoom et se sont assurés de mettre en place des stratégies de communication efficaces et efficaces pour rester en contact sans être submergés ou distraits. Cela a permis aux membres de l'équipe d'agir rapidement et de protéger les individus du sentiment d'isolement.

Les BSE se préoccupaient de leur flux de communication avec le corps professoral. Au début de la crise, beaucoup ont établi des stratégies de communication transparentes et claires avec les facultés. Certains ont cherché à obtenir le parrainage des doyens, des recteurs et des présidents lorsqu'un message clé était essentiel et qu'un soutien important de la direction était nécessaire. Un centre a même utilisé les médias sociaux et a tweeté sur ses services pour tenir sa communauté informée de ses dernières offres. Pour s'assurer que leurs tweets étaient reçus par tous, même par ceux qui n'étaient pas sur Twitter, ils publiaient leurs tweets par courrier électronique une fois par semaine.

Pour filtrer les messages provenant de l'administration institutionnelle et du gouvernement, certains BSE ont désigné une personne centrale ou une sous-équipe chargée de suivre toutes les mises à jour et les procédures provenant de ces sources particulières. La personne désignée lisait (ou consultait) les messages avec attention, les documentait, en faisait la synthèse et les partageait ensuite avec le BSE. Cette stratégie a permis de réduire la distraction de chaque personne qui surveillait les communications importantes et de rassurer le personnel du BSE, qui avait confiance qu'il serait tenu au courant et informé de la planification de ses actions.

Les BSE se sont efforcés d'équiper et de responsabiliser leurs équipes pour les aider à être performantes en temps de crise. Voici quelques exemples de mesures qu'ils ont prises :

Les BSE ont adopté une version d'un modèle distribué. Abandonnant leur hiérarchie existante, ils ont aplati leur structure de prise de décision et ont donné à leur personnel les moyens de diriger. Ils se sont retirés des projets spéciaux et ont investi leurs efforts collectifs pour répondre aux exigences actuelles hautement prioritaires. Le personnel a été rapidement formé pour devenir compétent dans les diverses technologies numériques qu'il proposerait aux professeurs pour l'apprentissage en ligne.

Les BSE ont fait bon usage des concepteurs pédagogiques et des spécialistes de l'éducation qui avaient un pied au centre et l'autre dans un département spécifique de la faculté. Ce personnel assistait aux réunions de service afin de se familiariser avec les services des BSE. Ils ont fait la promotion des services des BSE auprès de leur faculté et ont partagé avec les BSE des informations sur les initiatives innovantes de la faculté. Les BSE ont ensuite décontextualisé ces initiatives ou pratiques et les ont mises à la disposition des autres facultés. Ces membres de l'équipe commune ont travaillé selon deux axes de manière transversale pour briser les cloisonnements entre les facultés et les départements et pour assurer une complémentarité maximale en termes d'expertise, de processus de partage et de collaboration. Dédiés aux facultés, ils travaillaient de manière verticale avec une faculté, avec une culture, avec des processus et parfois même des choix technologiques propres à la faculté, tout en travaillant de manière transversale, ou horizontale, pour partager ce qui se faisait dans les facultés avec les autres spécialistes de l'éducation et essayaient de rassembler le tout d'une certaine manière, dans une certaine cohérence et complémentarité.

Les BSE ont également engagé de nouveaux collaborateurs, notamment des concepteurs pédagogiques, des concepteurs d'interfaces utilisateur (UI) et d'expériences utilisateur (UX), des développeurs multimédias et web pour aider à soutenir la transformation vers l'enseignement à distance. L'une des stratégies adoptées pour intégrer ces nouvelles recrues a consisté à les jumeler avec des membres expérimentés de l'équipe. Leurs mentors ont facilité l'accès à toutes les ressources, ont suggéré des webinaires et d'autres possibilités d'apprentissage des compétences et des informations requises. Lorsque les nouveaux employés étaient nouveaux à l'institut, ils les ont aidés à se familiariser avec la culture de l'institution et le fonctionnement des installations.

Avant que la pandémie ne frappe, quelques centres comptaient des membres du corps professoral dans leur équipe ou avec lesquels ils interagissaient fréquemment avant la pandémie. Ils avaient un professeur dans chaque discipline, ou chaque programme, qui travaillait en partie dans le centre et en partie dans sa discipline. Cette initiative a été reprise en mars 2020 et d'autres BSE ont adopté ce modèle. Ils ont fait appel à des professeurs et les ont inclus dans les réunions. Grâce à leur expérience sur le terrain, ces professeurs sont devenus un grand atout pour les BSE et ont donné des indications utiles sur ce qui pouvait fonctionner et ce qu'il fallait absolument

éviter. Ils ont reconnu les subtilités de l'enseignement de leur discipline et ont été en mesure d'apporter ces connaissances à la conception de bons cours et d'évaluations authentiques, à l'animation, à l'intégration des technologies et à la gestion des classes.

En plus d'inclure le corps professoral, un grand nombre de BSE ont fait participer les étudiants à certaines fonctions. Certains ont engagé des étudiants diplômés qui connaissaient le système de gestion de l'apprentissage pour apporter un soutien supplémentaire au corps professoral pendant l'été. D'autres ont établi des partenariats entre les étudiants et le corps professoral pour aider à la conception et au développement de leurs cours. Bien que de nombreux étudiants n'aient pas de formation en éducation ou en conception pédagogique, ils avaient déjà participé à une version précédente du cours ou avaient suivi un cours en ligne. Ils ont donné un aperçu des domaines dans lesquels les étudiants étaient susceptibles de rencontrer des difficultés. Les BSE ont également engagé des assistants d'enseignement pour former d'autres assistants d'enseignement qui seraient mobilisés dans différents programmes.

Un certain nombre de BSE faisaient partie ou étaient en contact avec des communautés telles que [l'Educational Developers Caucus \(EDC\)](#), le [Conseil des universités de l'Ontario pour l'apprentissage en ligne \(OUCEL\)](#), [BC Campus](#), [eCampusOntario](#), [ContactNorth](#) et la [Staff and Educational Development Association \(SEDA\)](#), où des ressources actualisées étaient affichées et par l'intermédiaire desquelles les responsables des BSE se rencontraient en permanence. Ces réunions, qui sont devenues beaucoup plus fréquentes avec l'éclatement de la pandémie COVID-19, étaient de la plus haute importance pour ces centres. Ils ont pu discuter de leurs défis communs et réfléchir ensemble aux solutions possibles pour y faire face. Les dirigeants ont ensuite rapporté ces idées à leurs institutions.

Outre le fait de renforcer les compétences de l'équipe et de l'agrandir, de nombreux BSE étaient conscients qu'ils devaient s'occuper de leur personnel. Ils ont veillé à mettre en valeur et à apprécier leurs contributions. Ils ont fait de fréquentes rencontres où ils ont parlé de leur bien-être. Dans plusieurs cas, les membres étaient stressés, anxieux, débordés ou même paniqués. Les directeurs des BSE et les autres membres de l'équipe étaient attentifs aux besoins de ces personnes et les soutenaient de très près. Ils leur ont demandé de prendre soin en priorité d'eux-mêmes et de leur famille et de se concentrer sur ce qui était essentiel pour la survie du BSE dans son ensemble.

Les BSE ont aussi identifié des incitations pour obtenir des résultats internes et externes valables et mesurables.

Les BSE ont utilisé un certain nombre d'approches pour identifier les besoins. En voici quelques exemples :

Les BSE ont commencé par établir des rapports avec le corps professoral et les facultés. De nombreux BSE étaient convaincus qu'une bonne relation était essentielle pour que les professeurs se sentent à l'aise et fassent confiance aux conseils fournis.

Ils ont travaillé avec les doyens pour identifier les besoins et les désirs de leur faculté particulière. Ils ont rencontré les directeurs de programmes ou de disciplines pour déterminer leurs véritables besoins - ce qui inquiétait les membres de leur faculté et les empêchait de dormir la nuit - afin de pouvoir organiser des programmes spécifiques à une discipline ou à un programme, et créer ou personnaliser des ateliers pour répondre à leurs intérêts et besoins particuliers.

En collaboration avec les facultés, les BSE ont également identifié les cours qui pouvaient être problématiques et qui devaient être prioritaires au fur et à mesure de l'allocation des ressources et de l'expertise. Certains de ces cours comptaient un grand nombre d'inscriptions, d'autres comportaient des éléments d'apprentissage expérientiel importants, d'autres encore étaient difficiles à dispenser en ligne avec succès, comme les cours de musique pour lesquels des ensembles utilisaient les instruments de musique des établissements. Ils ont ensuite veillé à trouver des solutions pour ces cours. Des discussions avec les étudiants ont également aidé les BSE à identifier les besoins. Certains BSE ont organisé des panels où les étudiants ont partagé leur nouvelle réalité avec les professeurs. Ils ont exprimé ce qui pourrait fonctionner pour eux et ce qui pourrait être très difficile en termes d'apprentissage en ligne ou hybride.

Les BSE ont fourni aux professeurs une grande variété de formations synchrones et de ressources asynchrones auxquelles ils pouvaient accéder à leur convenance, en donnant des exemples de leurs actions :

Au cours des deux premiers mois, les professeurs ont suivi une formation approfondie et une mise à niveau sans précédent pour utiliser les technologies numériques et de communication. La courbe d'apprentissage était souvent très raide et les résultats étaient variables. Cependant, la plupart des professeurs étaient reconnaissants des formations qu'ils avaient reçues. Jamais dans l'histoire des BSE, ils n'ont formé un aussi grand nombre de professeurs dans un délai aussi court. Les professeurs participaient aux webinaires par nécessité. Certains webinaires ont atteint plus d'une centaine de participants.

Si la demande de formation a ralenti pendant l'été, la planification des sessions d'automne se poursuivait en mettant l'accent sur les besoins spécifiques. De nombreux BSE sont passés d'une focalisation totale sur la manière d'utiliser la technologie numérique à une réflexion pédagogique sur la conception des cours. En plus de partager des vidéos enregistrées, les BSE ont prévu de construire des conversations de groupe et des interactions en direct et engageantes au cours des prochains webinaires. Ils savaient que les professeurs ne pouvaient plus tolérer ou accepter les sessions en direct avec des têtes parlantes, et ils voulaient démontrer les meilleures pratiques lors de leur formation à distance.

Les BSE ont identifié plusieurs professeurs qui utilisaient différents outils numériques ou stratégies d'évaluation, puis ont réalisé des vidéos de ces derniers qu'ils ont partagées avec leur

département. Ils ont invité ces mêmes professeurs à partager leurs solutions à l'échelle de leur établissement.

Dans certains cas, les BSE ont demandé aux professeurs de prendre des initiatives d'autoformation. Ils leur ont fourni des formations et des webinaires, ils ont organisé des ressources sur le web et se sont assurés que les professeurs pouvaient contacter le personnel lorsqu'ils étaient bloqués. Leur objectif était d'aider les professeurs à devenir indépendants et autonomes. Ils ont travaillé à préparer les professeurs à réfléchir à ce qu'ils voulaient faire pour améliorer la qualité de leurs cours et à réagir en conséquence.

Tous les BSE sans exception ont construit une sorte de site web ou modifié leurs pages existantes, beaucoup en ayant à l'esprit deux publics cibles, les professeurs et les étudiants. Une description explicite de ces ressources est présentée dans la section "Panorama des ressources publiques partagées" de ce livre blanc.

Plusieurs BSE ont élargi leur soutien et leur formation technique pour inclure le perfectionnement des membres du personnel universitaire et des services professionnels.

Les BSE ont soutenu et encouragé les communautés de pratique qui ont émergé pendant la crise au sein des facultés et entre celles-ci. Voici quelques exemples de leurs actions :

La communication entre les facultés s'est accrue depuis le début de la réponse à la pandémie. Des doyens de différentes facultés se sont rencontrés et ont partagé leurs solutions. Les corps professoraux ont également été encouragés à partager et à se soutenir mutuellement. Certains BSE ont remarqué que des communautés de pratique se formaient. Ils ont créé des espaces sur des plateformes telles que Microsoft Teams pour accueillir et faciliter les discussions des communautés. L'objectif était que les facultés se soutiennent mutuellement, mais aussi que les BSE les soutiennent en cas de besoin et qu'ils centralisent et facilitent l'espace où les facultés se rendent pour trouver des réponses et des idées novatrices.

Certains BSE ont organisé des séances de remue-méninges thématiques avec des professeurs de la même discipline ou d'autres disciplines. Les BSE ont accueilli ces sessions virtuelles, facilitant les discussions autour de sujets qui ont émergé des réunions que les BSE ont eues avec les professeurs.

Les initiatives de collaboration sont allées plus loin et ont impliqué des initiatives de projets en ligne partagés entre les universités sous une licence Creative Commons. Les professeurs de deux institutions ont eu la possibilité de co-développer et de co-concevoir, puis de proposer des cours entre les institutions. Le corps professoral pouvait recevoir le soutien du personnel de BSE des deux institutions.

Les BSE donnaient des directives ou des conseils spécifiques aux professeurs concernant les modalités et la conception des cours. En voici quelques exemples :

Alors que quelques BSE se sont montrés fermes dans leurs directives au corps professoral dès le premier jour, ont décidé quelles plateformes en ligne le corps professoral pouvait utiliser et ont limité leur soutien à ces choix spécifiques, d'autres ont laissé le corps professoral choisir les plateformes qu'il connaissait. Ce manque de cohérence a conduit à un chaos total qui a submergé à la fois les étudiants et les BSE. Beaucoup de ces BSE ont depuis lors opté pour une sélection limitée de plateformes et ont veillé à les présenter aux professeurs et à leur fournir une formation et des ressources sur la manière de les utiliser pour leurs cours en ligne.

Les institutions et les médias définissaient différemment certains mots ou concepts liés à l'apprentissage en ligne ou utilisaient différents termes de manière interchangeable. Quelques BSE ont partagé leurs propres définitions avec le corps professoral afin de clarifier les choses et d'éviter toute confusion terminologique.

Entre mars et avril 2020, le terme "acceptable" est devenu un objectif approuvé pour les cours en ligne, appelés cours à distance d'urgence. Les professeurs ne travaillaient pas en coulisse avec une équipe complète de développement de cours en ligne. Ils avaient besoin de s'adapter, d'expérimenter et de voir ce qui fonctionnait. Le fait de savoir qu'ils étaient dans une période de bienveillance a réconforté certains professeurs. Les BSE les ont rassurés en leur disant qu'ils n'avaient pas à créer la Cadillac des cours dès leur première tentative.

Les BSE ont conseillé aux professeurs de réfléchir à leurs méthodes d'enseignement et de travailler en ce sens. Ils les ont aidés à mener des laboratoires et même certains stages en ligne. Elles ont fait pression sur les professeurs pour qu'ils rendent les enregistrements disponibles.

Un certain nombre de BSE a adopté une approche inductive. Ils ont commencé par découvrir les désirs, la vision et les objectifs des professeurs pour leurs cours, puis ont proposé des approches pédagogiques réalisables. Ils ont veillé à ce que les stratégies d'évaluation des étudiants soient alignées sur les objectifs d'apprentissage. Ils ont réitéré l'importance de l'interaction avec les étudiants, de la hiérarchisation des éléments à prendre en compte lors de la conception des expériences des étudiants et de la prise en compte de la perception qu'ont les étudiants de l'apprentissage en ligne.

Pour surmonter l'obstacle de l'évaluation, les BSE ont pris de nombreuses mesures pour assurer la fiabilité et minimiser l'inégalité. En voici quelques exemples :

Certains établissements ont laissé aux professeurs toute liberté de proposer des approches d'évaluation plus adaptées, plus fiables et plus réalisables et de définir la stratégie de notation. Ils se sont attachés à faire en sorte que le corps professoral et les étudiants puissent communiquer entre eux et à mettre en place un cadre d'évaluation qui ait un sens pour toutes les

parties. D'autres ont mis en œuvre la politique de réussite ou d'échec ou de satisfaction/insatisfaction. Les étudiants pouvaient choisir de suivre un cours et recevoir une note satisfaisante ou insatisfaisante, et non pas une lettre de notation.

Les BSE ont conseillé aux facultés de s'éloigner des examens à heure fixe et de réfléchir à un type d'évaluation authentique et complexe qui obligerait les étudiants à mobiliser leurs connaissances au service de leurs compétences. Ils les ont encouragés à rendre visible la pensée de leurs étudiants, à prévoir du temps pour la réflexion et à opter pour l'accumulation de traces en cours de route.

Plusieurs établissements ont permis une annulation de cours tardive ou l'obtention d'un dossier incomplet sans aucune pénalité. Le simple fait de savoir que l'option était disponible et qu'ils n'avaient pas à se décider avant de voir leur note rassurait les étudiants. Il n'était plus nécessaire de surveiller les élèves, car les notes n'avaient pas beaucoup d'importance à ce moment-là. Ces institutions ont décidé de ne pas recourir à la surveillance au début de la transition en raison du risque de problèmes techniques pour les étudiants. Ils n'étaient même pas sûrs que le logiciel de surveillance fonctionnerait sur tout le matériel informatique des étudiants. De nombreux établissements et BSE ont choisi d'encourager les conversations sur le plagiat et la tricherie avec les étudiants et certains ont exigé des étudiants qu'ils signent une promesse pour éviter la malhonnêteté académique.

Les BSE ont essayé d'aider les professeurs à réfléchir à des évaluations qui seraient significatives pour les étudiants et qui, par la nature de leur conception, ne se prêteraient pas à la tricherie. Par exemple, certaines recherches montrent que le fait d'avoir des examens à faible enjeu plus fréquents et des devoirs en plusieurs étapes plutôt qu'un petit nombre d'examens à enjeu élevé réduit l'incidence de la tricherie.

Certaines institutions ont réécrit leur politique en matière d'examens.

D'autres ont annulé tous les examens de première et de deuxième année. Ils ont accordé des crédits pour les cours et ont permis à leurs étudiants de passer à l'année d'études suivante. Ils n'ont pas calculé de note. Cependant, ils ont conseillé aux étudiants de se demander si cette approche était dans leur intérêt, surtout lorsque le contenu est fondamental pour des cours plus avancés. Les exceptions étaient pour certaines disciplines telles que le droit et la médecine où les organismes professionnels n'auraient pas accepté cette approche.

Certains ont adopté une politique de non-préjudice par laquelle le corps professoral demandait aux étudiants de passer leurs examens et comparait ensuite leurs résultats à ces examens avec les notes qu'ils avaient obtenues avant la pandémie de la COVID-19. Si l'ensemble était inférieur à la tendance pré-Covid-19, les étudiants étaient autorisés à mettre ces examens de côté et à les repasser à l'automne. Les établissements ont mis en place des mécanismes de Help Desk pour fournir un soutien 24/7 aux étudiants pendant les examens.

Comme les environnements familiaux échappaient au contrôle des BSE, beaucoup demandaient aux étudiants de les informer simplement s'ils étaient incapables de passer l'examen, sans preuve ni explication. Ces étudiants ont pu prolonger la fenêtre d'évaluation à 24 heures. Un BSE a créé une section dans son environnement d'apprentissage virtuel pour que les étudiants s'exercent à télécharger des fichiers avant la période d'examen.

À une époque où les inégalités se sont multipliées comme jamais auparavant, les BSE ont multiplié leurs efforts pour assurer l'équité. En voici quelques exemples :

Les lignes directrices des BSE à l'intention du corps professoral comprenaient des conseils, des idées et des ressources sur l'équité, la diversité et l'inclusion. Elles ont encouragé les professeurs à toujours avoir un esprit d'équité, à intégrer l'équité dans tout ce qu'ils faisaient, des conversations entre eux et avec leurs étudiants à la façon dont ils concevaient leurs cours. Bien qu'il n'y ait pas d'indicateurs de performance pour l'équité, ils ont essayé d'installer l'équité comme une valeur. Ils ont également plaidé pour un enseignement adapté à la culture.

De nombreuses BSE ont étendu leur offre de soutien à tous les corps professoraux, y compris les professeurs, les instructeurs, les chargés de cours, les professeurs adjoints, les professeurs à durée limitée (LTA) et les professeurs à durée prolongée (ETA).

Les professeurs ont pu emporter chez eux leurs ordinateurs performants et les BSE les ont soutenus à distance lorsqu'ils avaient besoin d'une assistance technique. Beaucoup se sont assurés que les professeurs disposaient de l'équipement nécessaire pour enseigner en ligne. Certains centres ont distribué des points d'accès WiFi et des équipements tels que des Chromebooks à ceux qui en avaient besoin. D'autres ont créé des cabines d'enregistrement de cours sur le campus pour que les professeurs puissent réserver et enregistrer leurs cours asynchrones. Lorsque le gouvernement a autorisé un retour limité sur le campus, les BSE et les facultés ont fait en sorte que le personnel vienne dans leur bureau et récupère leurs chaises.

Ils ont également veillé à ce que les étudiants disposent de l'équipement nécessaire pour continuer à apprendre en ligne. De nombreux BSE ont proposé pour les étudiants qui n'avaient pas accès à une technologie appropriée à la maison la mise à disposition d'ordinateurs portables sous forme de prêt à long terme à emporter chez eux. Des ressources financières et des fonds supplémentaires ont été mis à la disposition des étudiants pour leur permettre de demander une aide financière sous la forme d'une bourse et non d'un prêt pour l'achat de technologies. Le processus était simple et direct, et les étudiants ont reçu l'argent assez rapidement.

Dans la plupart des établissements, les directives devaient être généreuses, humaines et très souples avec les étudiants. Les BSE invitaient les professeurs à prendre en considération les fuseaux horaires des étudiants internationaux, la vie privée des étudiants, les étudiants qui auraient pu attraper le virus, les étudiants prenant soin de personnes âgées ou de membres de leur famille qui étaient malades, et les étudiants parents. Ils ont également demandé aux

professeurs de rendre facultative la participation aux réunions synchrones, d'opter pour des approches pédagogiques adaptables et des ressources médiatiques variées, légères en termes d'octets et de bande passante de téléchargement. Dans certains cas, l'approbation a été demandée avant l'adoption du logiciel. Les BSE ont testé l'accessibilité des logiciels à l'aide d'essais gratuits avant d'autoriser les professeurs à les utiliser avec leurs étudiants.

Les BSE ont conseillé aux professeurs d'abandonner les cours traditionnels de 3 heures, d'enregistrer toutes leurs sessions en direct, de s'assurer que leurs enregistrements étaient accessibles aux étudiants, d'utiliser le sous-titrage et de donner aux étudiants des prolongations de devoirs.

Un BSE est allé au-delà de l'accessibilité aux étudiants inscrits aux programmes pour former un membre de la famille d'un étudiant à l'utilisation de la technologie numérique afin d'aider sa sœur dans ses cours. L'élève vivait avec un handicap physique. L'étudiante a terminé son semestre avec succès.

Afin d'identifier les exigences en matière d'équité, les BSE ont organisé des groupes de discussion avec des organisations étudiantes, des centres d'équité basés sur l'identité, des centres de ressources LGBTQ et des centres multiculturels, pour n'en citer que quelques-uns. Ils ont invité des étudiants à parler de leur nouvelle réalité, de ce qu'ils voulaient faire savoir aux professeurs. Nombre de ces BSE ont mené des enquêtes en série pour suivre la situation des étudiants.

De nombreux BSE ont formé une brigade d'étudiants pour qu'ils apportent un soutien à leurs pairs pendant le trimestre d'automne. Ils ont parrainé et centralisé le soutien grâce auquel les étudiants pouvaient communiquer entre eux, commencer les cours au début de l'année scolaire, apprendre à utiliser des outils qui les aideraient à être autonomes, à organiser leur travail et à se gérer, et à rester engagés et motivés. Ils ont apporté ce soutien en sachant que tout le monde est épuisé et que de nombreux étudiants sont susceptibles de perdre leur but en période d'incertitude.

Depuis l'éruption de la pandémie de la COVID-19, qui a paralysé la société comme jamais auparavant, les BSE ont mis un ensemble d'actions en œuvre pour aider le corps professoral à assurer un enseignement de qualité à tous les étudiants, quelles que soient les modalités de prestation. Compte tenu des turbulences persistantes de l'environnement liées à la pandémie et de l'incapacité des responsables gouvernementaux et des scientifiques à prévoir la fin de la pandémie ou la diffusion à grande échelle d'un vaccin fiable, le travail des BSE vient de commencer.

PANORAMA DES RESSOURCES PARTAGÉES PUBLIQUEMENT POUR SOUTENIR LA TRANSITION DES COURS EN LIGNE PENDANT LA PANDÉMIE DE LA COVID-19 : UN ACCENT PARTICULIER SUR L'ÉQUITÉ

Nous présentons un panorama des ressources partagées publiquement pour soutenir la transition des cours en ligne pendant la pandémie de la COVID-19, à la demande des Centres d'enseignement et d'apprentissage (BSE) que nous avons rencontrés entre le début de juin 2020 et la fin de juillet 2020. Certains centres avaient l'avantage d'appartenir à une communauté qui se réunissait régulièrement pour échanger des solutions sur la manière d'améliorer et de requalifier les membres du corps professoral pour concevoir, développer et faciliter l'apprentissage en ligne, tandis que d'autres n'avaient pas cet accès pour diverses raisons et devaient travailler dans des conditions impliquant un certain degré d'isolement. Tous les BSE s'étaient fixés comme priorité d'assurer une expérience d'apprentissage équitable aux étudiants, mais ils ont admis que l'iniquité persistait malgré leurs efforts.

Ce panorama vise à présenter un aperçu des approches, des domaines d'intervention, des solutions et des ressources développées par un large éventail de centres. Il commence par une synthèse des principaux sujets abordés dans les ressources, du type de soutien que les BSE ont apporté aux membres du corps professoral et aux étudiants pendant cette crise ainsi que des technologies numériques qu'ils ont recommandées pour soutenir la continuité pédagogique et l'enseignement en ligne. Il présente ensuite une sous-section supplémentaire qui met l'accent sur l'expérience d'apprentissage équitable pour les étudiants.

Les résultats de notre analyse et les liens que nous partageons dans l'annexe 4 peuvent aider les BSE à valider leurs approches, à en revoir certaines et à éviter de réinventer la roue en utilisant du matériel déjà développé. Leur temps et leurs efforts peuvent alors être orientés vers des questions plus complexes et plus spécifiques au contexte.

Il convient de noter, pour la suite des travaux dans ce domaine, qu'aucune donnée sur la réussite des étudiants n'a été recueillie. Les travaux futurs devraient relier tout ce qui est fait et fourni à ce qui apportera une valeur ajoutée mesurable à la réussite des apprenants à l'école et dans la vie.

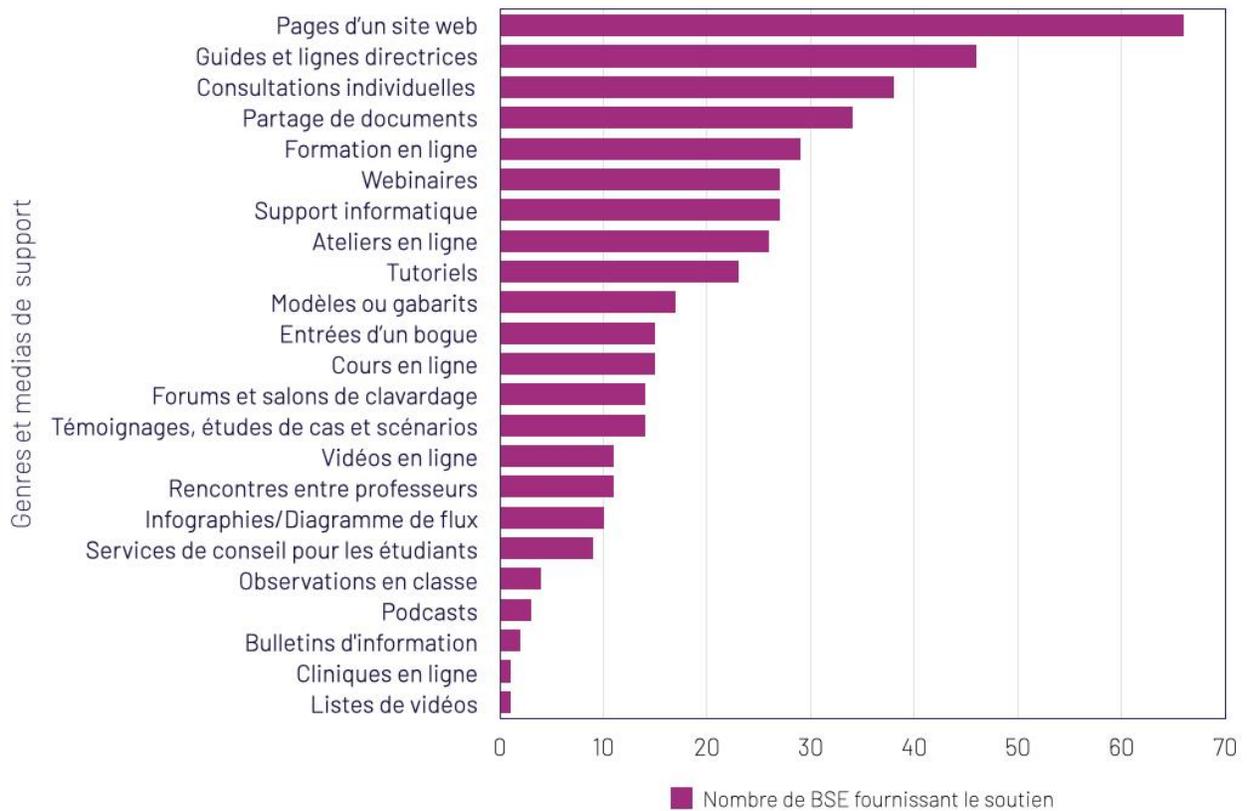
Quels genres et médias de soutien et de ressources les établissements d'enseignement ont-ils partagé publiquement sur leurs sites web ?

Les établissements d'enseignement ont partagé des informations sur l'assistance en direct et ont offert du soutien en mode synchrone. La liste comprend : des webinaires ; des formations, des cours, des ateliers, des cliniques et des classes en ligne ; des consultations individuelles avec des experts ; du soutien informatique ; des forums et des salons de discussion en direct, y compris des groupes de discussion sur différentes plateformes telles que Facebook, Yammer, etc. ; des réunions de professeurs, des sessions d'accueil ou des programmes de jumelage où les professeurs se rencontrent ou organisent des réunions formelles et informelles avec d'autres professeurs pour partager leurs expériences en déplaçant les cours en ligne ; et des observations en classe.

Le support était également offert en mode asynchrone et la liste comprend des pages web ; des enregistrements vidéo de webinaires tenus précédemment ; des enregistrements vidéo de sessions de formation en ligne, de cours, d'ateliers, de cliniques et de classes tenus précédemment ; des entrées et billets de blog ; des tutoriels ; des vidéos d'information en ligne avec des messages, des mises à jour et des présentations institutionnelles ; des forums et des salles de discussion ; des infographies et des organigrammes ; des podcasts ; des guides et des lignes directrices ; le partage de documents (wikis, PDF et documents en ligne, liens vers des ressources externes et des articles); des modèles, des maquettes et des plans ; des bulletins d'information ; des listes de lecture vidéo.

Le graphique suivant illustre les genres et les médias du soutien fourni par BSE et des ressources partagées publiquement pour soutenir les membres du corps professoral pendant la transition vers l'apprentissage en ligne.

Figure 1 - Genres et médias de soutien et ressources partagées par les BSE

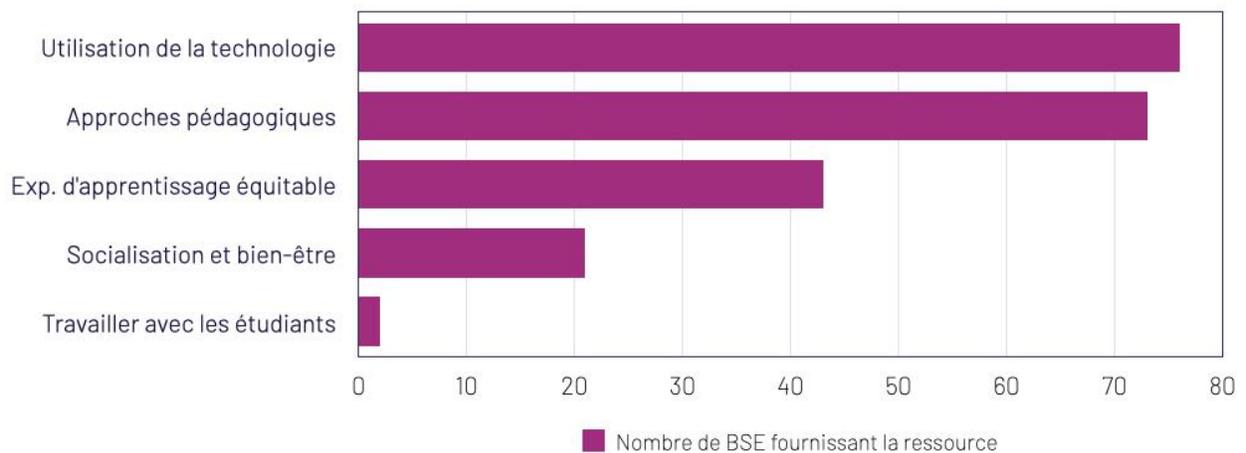


Quelles sont les principales catégories ou thèmes de ressources que les BSE ont partagés publiquement ?

Nous avons classé les ressources partagées publiquement en cinq catégories ou thèmes principaux. Ces catégories sont issues de nos discussions avec les centres :

- 1) Utilisation de la technologie ;
- 2) Approches pédagogiques ;
- 3) Expérience d'apprentissage équitable pour les étudiants ;
- 4) Socialisation et bien-être ; et
- 5) Travailler avec les étudiants

Figure 2 - Catégories de ressources partagées par les BSE



Quels sujets spécifiques les BSE couvraient-ils dans ces ressources partagées publiquement ?

Les ressources analysées couvraient différents sujets. Les catégories de sujets présentées ont été établies à partir des données recueillies sur les sites web. Cela signifie que les catégories suivantes décrivent les définitions et les concepts utilisés par chaque BSE dans les ressources analysées.

Figure 3 - Sujets abordés dans es ressources partagées par les BSE



Enseignement en ligne. Cette catégorie comprend les ressources sur l'enseignement en ligne. Outre l'utilisation du terme "enseignement en ligne", d'autres variantes ont été fréquemment mentionnées, telles que la formation à distance, l'enseignement à distance et l'enseignement à distance d'urgence.

Apprentissage en ligne. Cette catégorie comprend les ressources qui font référence à l'apprentissage en ligne, l'apprentissage à distance, l'apprentissage numérique, l'apprentissage à domicile et l'apprentissage à distance.

Enseignement et apprentissage en ligne. Cette catégorie regroupe les ressources sur l'enseignement et l'apprentissage en ligne. Elle diffère des catégories précédentes en ce sens que les BSE ne différencient pas l'enseignement de l'apprentissage et associent les deux termes dans leur stratégie d'accompagnement. Les ressources de cette catégorie comprenaient des descriptions mentionnant des termes tels que formation et apprentissage à distance et enseignement et apprentissage à distance.

Conception pédagogique et développement des cours. Cette catégorie comprend des ressources fournissant des conseils sur la conception pédagogique et l'élaboration des contenus pour les cours. Ces conseils peuvent être fournis par plusieurs moyens, y compris des didacticiels ou un partage de liste d'outils de création de contenu et de conception de cours.

Évaluation, bilan et rétroaction. Cette catégorie comprend toutes les ressources concernant les examens, les examens en ligne, les évaluations formatives, l'évaluation sommative et la rétroaction.

Transition vers des cours en ligne. Cette catégorie regroupe les ressources sur les activités spécifiques et les instructions étape par étape sur la manière de passer d'une offre de cours en face à face à une offre de cours en ligne.

Engagement et communication avec les étudiants. Cette catégorie comprend des ressources fournissant des recommandations et des directives pour maintenir l'engagement des étudiants malgré les difficultés rencontrées pendant la pandémie. Elles font également référence aux moyens de rester en contact avec les étudiants, que ce soit par des discussions en ligne ou par un travail de groupe utilisant des outils numériques collaboratifs.

Technologies numériques pour l'enseignement et l'apprentissage. Cette catégorie comprend des ressources sur les outils numériques mis à la disposition des membres du corps professoral et des étudiants pour assurer la continuité pédagogique et la réussite des apprenants. Ces ressources comprennent une description des outils numériques recommandés ainsi que des informations sur la manière d'accéder à ces technologies et de les utiliser.

Modalité d'enseignement et d'apprentissage en ligne. Cette catégorie regroupe les ressources avec des explications sur les modalités asynchrones ou synchrones d'enseignement en ligne dans le but de faciliter l'adoption d'une modalité d'enseignement pour la continuité pédagogique.

Équité, accessibilité et inclusion. Cette catégorie regroupe les ressources et les informations relatives à l'équité, l'accessibilité et l'inclusion pour les étudiants et le corps professoral. Ces concepts font référence aux mesures prises par les universités et les BSE pour assurer l'équité en ce qui concerne les difficultés rencontrées par les professeurs et les étudiants.

Intégrité académique. Cette catégorie comprend des ressources sur l'intégrité académique. En particulier, elle fait référence aux ressources qui comprennent des recommandations de technologies numériques appropriées, des stratégies pédagogiques et de communication ainsi que des politiques et des accords visant à garantir l'intégrité académique pendant la crise.

Le tutorat, le mentorat et la supervision des étudiants. Cette catégorie comprend des ressources visant à aider le corps professoral à superviser les étudiants en doctorat ainsi qu'à encadrer les étudiants dans des cours de premier cycle comme ceux de la faculté de médecine.

Ressources spécifiques à une discipline pour l'enseignement à distance. Cette catégorie comprend les ressources visant à répondre aux exigences et aux conditions de disciplines spécifiques telles que l'enseignement des langues étrangères, les sciences de laboratoire et le développement technologique.

Travailler avec des assistants d'enseignement. Cette catégorie regroupe les ressources fournies par les BSE pour aider les membres du corps professoral qui travaillent avec des assistants et des auxiliaires d'enseignement.

Quelles technologies numériques les BSE ont-ils recommandées dans les ressources partagées publiquement ?

Certaines ressources partagées publiquement comprenaient des classifications des outils de technologie numérique en fonction de leurs utilisations potentielles pour l'enseignement et l'apprentissage. C'est le cas des BSE de [l'Ohio State University \(2020\)](#), de [l'University College Dublin \(n.d.-a\)](#) et de la [Western University \(n.d.\)](#), pour n'en citer que quelques-unes.

Figure 4 (a) - Technologies numériques recommandées par les BSE

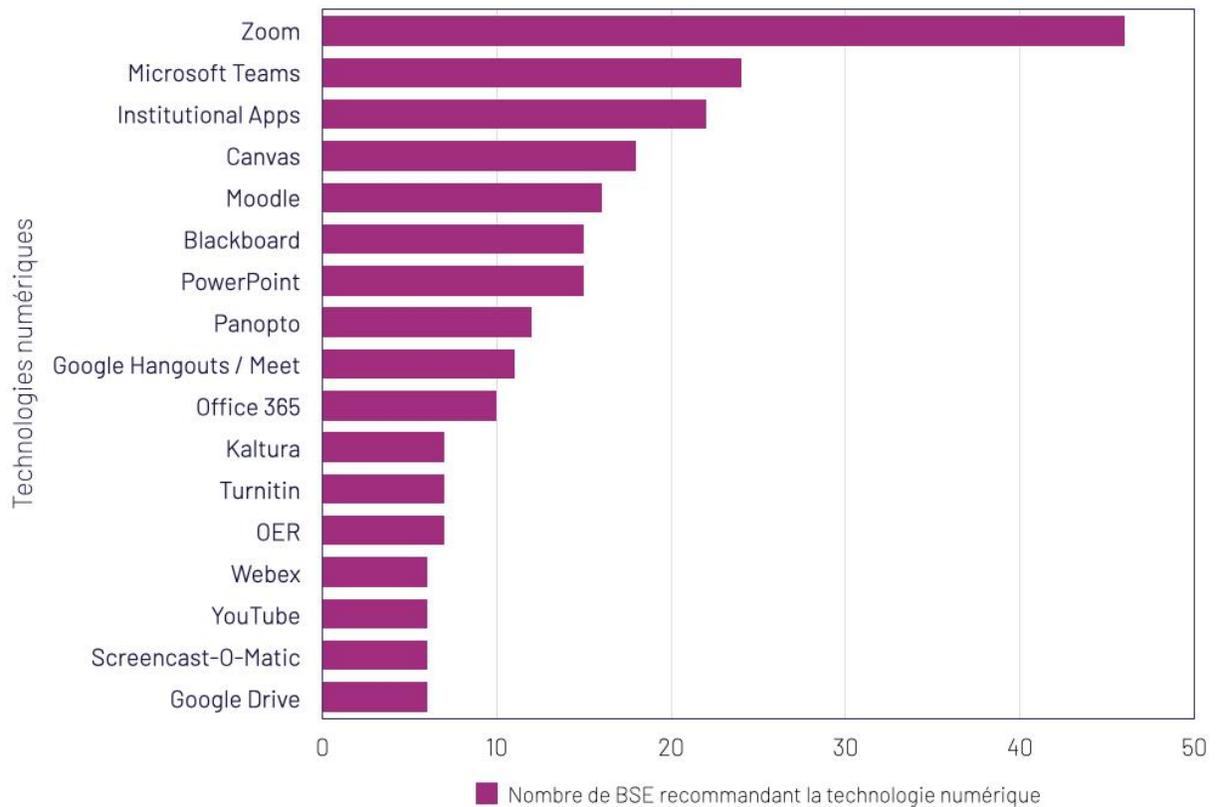
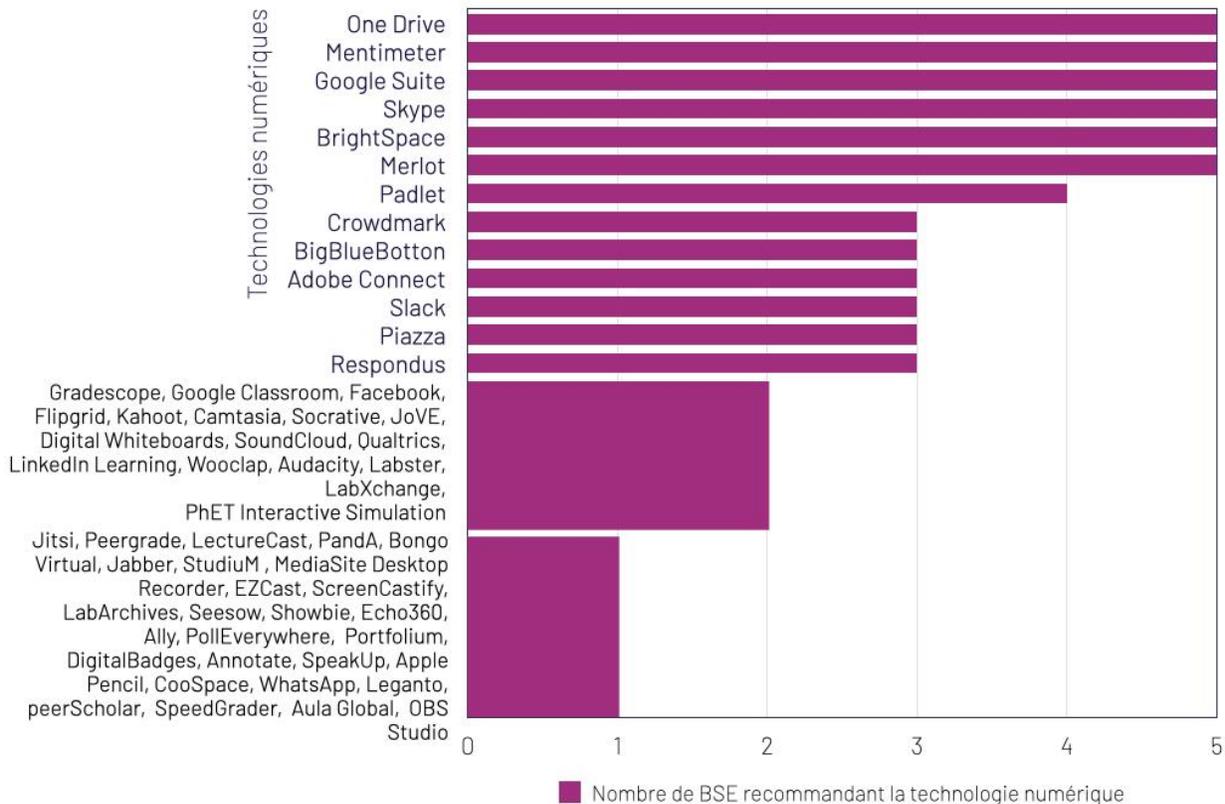


Figure 4 (b) - Technologies numériques recommandées par les BSE



De nombreuses universités et institutions éducatives ont partagé des ressources et des tutoriels sur la manière d'utiliser leurs propres applications institutionnelles et LMS. PowerPoint a été spécifiquement recommandé pour la création de voix off dans les présentations en ligne et l'enregistrement de présentations vidéo. Les podcasts ont également été suggérés en raison de leurs avantages pédagogiques et de leur accessibilité. Étant donné que l'écoute d'enregistrements audio implique moins d'efforts cognitifs de la part des étudiants et ne nécessite pas de sessions de vidéoconférence en direct ou synchrone, les podcasts ont été fortement recommandés lorsqu'une grande quantité de contenu de cours doit être fournie ainsi que pour surmonter les problèmes de bande passante Internet.

Les technologies numériques telles que Peergrade, SpeedGrader, PeerScholar, Crowdgrader, ComPAIR, PeerMark et les quizz Canvas ont été recommandées pour l'évaluation et l'appréciation par les pairs. Panopto, Audacity et EZCast ont été proposés pour la création de podcasts. Outre les services de courrier électronique institutionnels qui ont été le moyen de communication privilégié avec les étudiants, des applications de médias sociaux telles que Facebook, WhatsApp, Remind et Slack ont également été suggérées pour communiquer avec les étudiants pendant la pandémie de la COVID-19. Plusieurs technologies telles que Lecturecast, Screencastify, EZCast, Screencast-o-matic étaient adaptées à la création de contenu vidéo. En ce qui concerne les cours STEM, les technologies numériques telles que Labster, LabEX et JoVE ont été fréquemment recommandées pour faciliter la continuité pédagogique.

Canvas, Moodle et Blackboard ont été suggérés pour la conception des cours et les référentiels. Google Drive, One Drive, Slack et les technologies de vidéoconférence telles que Zoom, Microsoft Teams, Google Hangouts et Google Meet ont été recommandées pour la collaboration.

L'équité dans l'enseignement et l'apprentissage en ligne

Dans la discussion qui suit, nous présentons l'analyse que nous avons faite des ressources partagées publiquement sur le thème de l'équité. Nos conclusions indiquent que 39 établissements d'enseignement sur notre liste de 68 incluent des ressources sur l'équité et d'autres termes liés à l'équité. Nous présentons les caractéristiques de ces ressources, les groupes d'équité et les recommandations fournies dans ces ressources pour garantir l'équité dans l'enseignement et l'apprentissage en ligne pendant la pandémie.

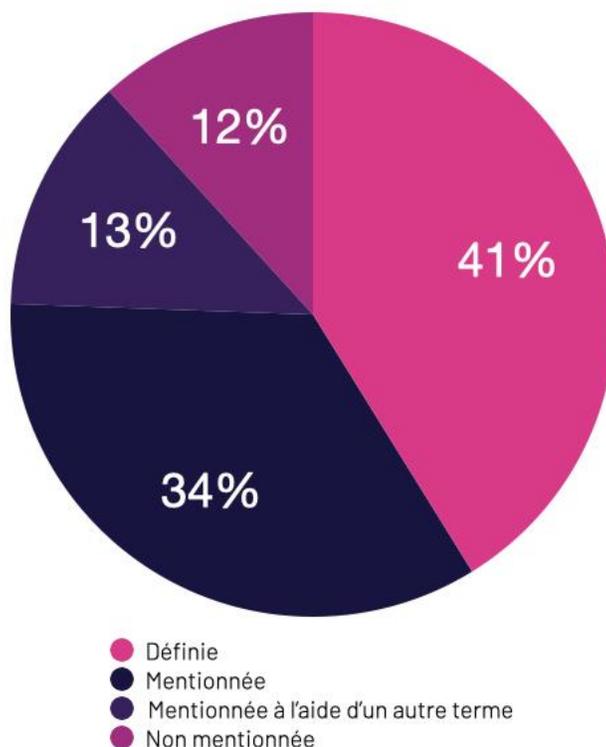
Rappel : Dans ce livre blanc, nous postulons, selon la définition de Beatty, que l'équité dans l'enseignement supérieur est atteinte lorsque tous les étudiants sont en mesure d'obtenir des résultats d'apprentissage égaux car ils sont soutenus par les établissements, le corps professoral et d'autres systèmes pour s'engager dans le processus d'apprentissage. Tous les étudiants sont en mesure de recevoir le soutien financier, social et universitaire et l'orientation dont ils ont besoin pour réussir dans les programmes institutionnels, ce qui leur permet également de réussir tout au long de leur vie. Tous les étudiants ont accès à des possibilités d'apprentissage appropriées et efficaces - ressources pédagogiques, activités, interactions et évaluation - qui sont différenciées en fonction de leurs caractéristiques et de leurs besoins particuliers.

L'équité a-t-elle été mentionnée dans les données recueillies ?

Sur les 78 BSE figurant dans nos données, seules 44 comprenaient des ressources sur l'équité ou des termes liés à l'équité. Cela signifie que seulement 56,4 % des BSE ont abordé l'équité dans l'enseignement et l'apprentissage en ligne en réponse à la COVID-19. Lorsque l'équité a été incluse dans les ressources des BSE, c'était de la manière suivante : (1) mentionnée dans une page, une section ou une entrée de blog spéciale du site web (75 %) ; ou (2) mentionnée dans les textes d'autres ressources et informations (25 %).

Lorsque l'équité était incluse dans les ressources partagées publiquement, le concept d'équité était soit défini (2,6 %), soit mentionné (10,3 %), soit mentionné sous un autre terme (43,6 %). La figure 7 inclut les 43,6 % de BSE dans nos données qui ne mentionnent pas ou n'abordent pas la question de l'équité dans leurs ressources partagées publiquement.

Figure 5 - Mentions de l'équité sur les sites web des BSE



Comment les établissements d'enseignement définissent-ils l'équité sur leur site web ?

Sur un total de 68 universités et établissements d'enseignement, seuls 2,6 % ont fourni une définition de l'équité. Dans ces cas, l'équité a été définie comme une approche qui prend en compte les caractéristiques uniques des individus pour leur apporter un soutien différencié et promouvoir des opportunités équitables. C'est le cas de [l'Université de Sherbrooke](#) qui définit l'équité comme une "approche visant à traiter chaque individu, chaque groupe de façon juste, en tenant compte de leurs caractéristiques particulières afin de les placer sur un plan d'égalité. Elle s'oppose à l'uniformité dans l'application systématique d'une norme sans tenir compte des différences et de la diversité de la société. Elle vise à s'assurer que tous obtiennent les mêmes résultats et ait droit aux mêmes avantages". (Gestion de la recherche, s.d.).

L'équité a été expliquée en termes pratiques ou simplement mentionnée lors de la recommandation de stratégies pédagogiques ou de solutions technologiques dans 10,3 % des ressources analysées. Dans ces cas, l'équité a fait référence à *l'équité à distance* ou à d'autres variantes telles que *l'équité en ligne*, *l'équité culturelle* et *l'équité sur le web*. Par exemple, certaines universités ont fait référence au racisme et au respect des différences dans le milieu universitaire, ce qui renvoie à [l'équité culturelle](#) (Americans for the Arts, 2019). [Ce concept](#) a été défini comme l'incarnation des politiques, pratiques et valeurs qui garantissent que toute personne sous-représentée dans l'élaboration des politiques, en raison de sa race,

son ethnicité, sa religion, son orientation sexuelle ou son statut économique, bénéficie d'un procès équitable.

Dans 43,6 % des cas analysés, d'autres termes liés à l'équité ont été utilisés par certaines universités, tels que [l'inclusion](#) ([Portland Community College, s.d.- a](#)), [la diversité](#) ([Portland Community College, s.d.- b](#)) et [l'égalité ethnique](#) ([University College Dulin, s.d.-b](#)). Ces termes et d'autres encore liés à l'équité seront présentés dans la section suivante.

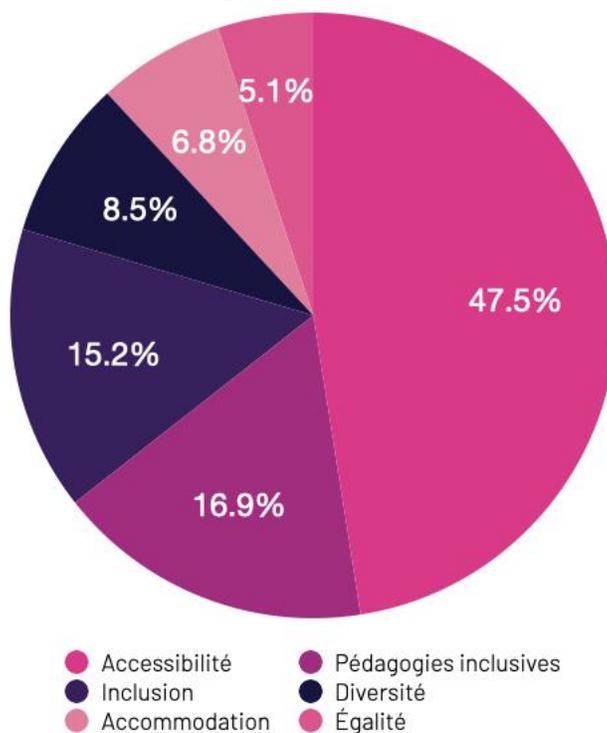
Quels sont les concepts que ces institutions ont associés à l'équité ?

Comme mentionné précédemment, peu de ressources en ligne comprenaient une définition de l'équité, tandis que d'autres mentionnaient l'équité ou d'autres termes associés à l'équité. Parmi les autres termes qui ont été mentionnés ou définis, certaines universités utilisent une combinaison de termes tels qu'Équité, Diversité et Inclusion (EDI) comme titre des sections comprenant des ressources et des politiques sur l'équité. D'autres universités choisissent d'utiliser un seul terme alors que d'autres mentionnent plusieurs termes. À titre d'exemple, [le Centre Derek Bok pour l'enseignement et l'apprentissage de l'Université de Harvard](#) (s.d.) fait référence à de multiples termes tels que *l'équité*, *l'accès* et *l'accessibilité numérique*.

Les termes suivants liés à l'équité ont été identifiés dans les données analysées :

Accessibilité (47.5%); Pédagogies inclusives (16.9%); Inclusion (15.2%); Diversité (8.5%); Accommodations (6.8%); Égalité (5.1%)

Figure 6 - Des termes en liens avec l'équité utilisés par les institutions d'enseignement supérieur



L'accessibilité est le terme le plus fréquemment mentionné dans les ressources analysées. Il fait référence aux différentes dimensions de l'accès universel. Les combinaisons de l'accessibilité avec d'autres termes comme *numérique* ou *web* ont été fréquemment mentionnées. Par exemple, [l'Université de Virginie](#) (n.d.) et [l'Université de Harvard](#) (n.d.) différencient l'accessibilité de l'accessibilité numérique. La première fait référence à l'offre aux personnes handicapées des mêmes possibilités de participer aux mêmes interactions et expériences universitaires qu'une personne non handicapée, tandis que la seconde fait référence à la conception de la technologie et des supports de cours en ligne de manière à ce qu'ils soient accessibles à tous les utilisateurs.

Le terme de pédagogies inclusives fait référence aux approches et stratégies pédagogiques qui visent à promouvoir l'inclusion d'étudiants d'origines différentes et à assurer l'équité. Les termes suivants ont été identifiés dans les ressources analysées regroupées sous ce terme :

- Conception universelle pour l'apprentissage
- Enseignement, apprentissage et évaluation inclusifs
- Enseignement inclusif
- Enseignement virtuel inclusif
- Enseignement à distance inclusif
- Pédagogie inclusive

Pédagogies anti-oppressives

L'inclusion se réfère à l'amélioration de la participation à la société des personnes défavorisées ou vulnérables. Ce terme a été mentionné à de nombreuses reprises avec d'autres termes tels que l'équité, la diversité et l'accessibilité, mais il n'a pas été défini fréquemment.

Les accommodations se réfèrent principalement aux dispositions et considérations spéciales pour permettre l'accès au contenu des cours aux personnes souffrant de handicaps physiques et/ou d'apprentissage tels que la vision, l'audition, la mobilité physique ou la dyslexie, l'autisme, etc.

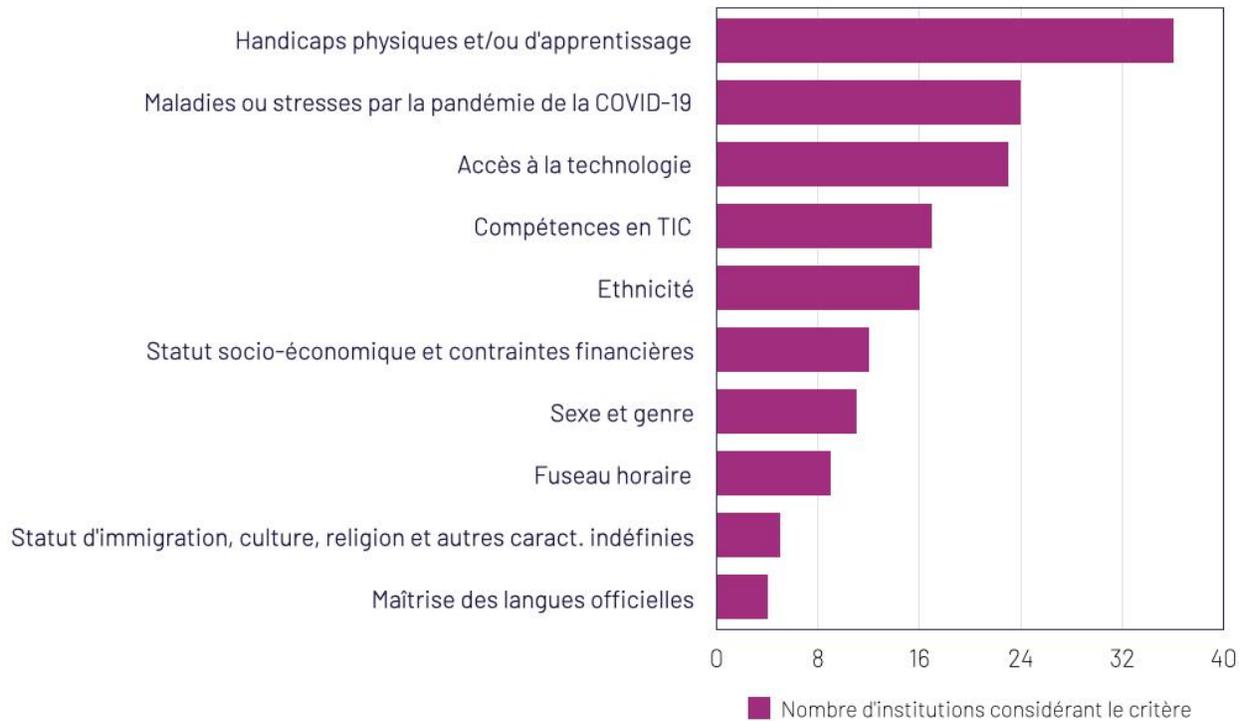
L'égalité a été mentionnée au même titre que l'équité et l'accessibilité. Elle a parfois été utilisée pour expliquer l'équité en mettant l'accent sur les différences juridiques entre les deux concepts (c'est-à-dire égalité contre équité).

La diversité fait référence aux différences culturelles, ethniques et religieuses. Dans certains cas spécifiques, elle est également utilisée pour mentionner le sexe, l'orientation sexuelle, la race, les capacités, les handicaps et le statut socio-économique des personnes.

Qui faisait partie des groupes d'équité ?

Dans le cadre des ressources partagées publiquement par les 44 BSE de 39 universités et établissements d'enseignement qui traitent de l'équité, les groupes d'étudiants suivants ont été considérés comme vulnérables ou désavantagés. Ces catégories sont ressorties des données recueillies.

Figure 7 - Critères utilisés pour identifier les groupes étudiants vulnérables ou défavorisés



Les étudiants vivant avec des handicaps physiques et/ou d'apprentissage ont souvent été mentionnés dans les ressources publiques partagées sur la garantie de l'équité et de l'accessibilité. Cette catégorie comprend les étudiants ayant des problèmes de vision, d'audition et de mobilité physique ainsi que les étudiants atteints d'autisme, du syndrome d'Asperger et de dyslexie, pour n'en citer que quelques-uns.

Les étudiants malades ou stressés par la pandémie de la COVID-19 ont également été considérés comme défavorisés. Cette catégorie comprenait les étudiants dont la routine était perturbée et qui devaient faire face à de nouveaux défis tels que s'occuper des enfants à la maison, faire du bénévolat dans des centres communautaires et des super marchés, quitter les dortoirs universitaires et devoir s'adapter à de nouvelles conditions de logement, devoir trouver un nouveau logement pendant la crise, prendre soin de parents malades de la COVID-19, et ceux qui étaient stressés en s'adaptant aux nouvelles réalités de l'enfermement.

Les étudiants ayant des problèmes d'accès à la technologie ont également été fréquemment mentionnés. En particulier, les étudiants confrontés à des problèmes de bande passante Internet ou ne disposant pas d'un équipement technologique adéquat compatible avec les technologies numériques institutionnelles ont été considérés comme vulnérables. Par exemple, les étudiants utilisant des appareils mobiles au lieu d'ordinateurs et les étudiants utilisant des ordinateurs sans capacités audio et vidéo ont été considérés comme désavantagés.

Les étudiants ayant des compétences insuffisantes en matière de TIC ont été considérés comme vulnérables, car le fait de déplacer les cours en ligne pourrait avoir créé des problèmes d'accessibilité lorsque ces étudiants n'étaient pas en mesure de participer pleinement aux activités de cours en ligne ou d'accéder aux supports de cours en ligne. La compétence en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) fait référence à l'ensemble des connaissances, des aptitudes et des attitudes requises pour utiliser les technologies numériques à des fins éducatives (McGarr & McDonagh, 2019).

L'origine ethnique des étudiants a également été mentionnée dans les recommandations et les ressources en matière d'équité. Par exemple, les étudiants [BAME](#) font référence aux étudiants noirs, asiatiques et issus de minorités ethniques au Royaume-Uni ([MyGlasgow - Human Resources, s.d.](#)). Des concepts tels que la justice raciale et l'antiracisme ont été abordés dans les ressources en matière d'équité mentionnant le cas de George Floyd, un Américain noir victime de brutalités policières à Minneapolis, dans le Minnesota, une affaire qui a suscité des protestations dans l'ensemble des États-Unis et même à l'échelle internationale.

Les étudiants de faible statut socio-économique et les étudiants confrontés à des contraintes financières ont été considérés comme vulnérables. Cette catégorie comprenait les étudiants qui ont perdu leur emploi en raison des mesures de confinement et les étudiants qui avaient auparavant besoin d'une aide financière.

Le sexe et le genre des étudiants, qui se réfèrent principalement aux membres de la communauté LGBTQ+, ont également été mentionnés dans les ressources sur l'équité, la diversité et l'inclusion.

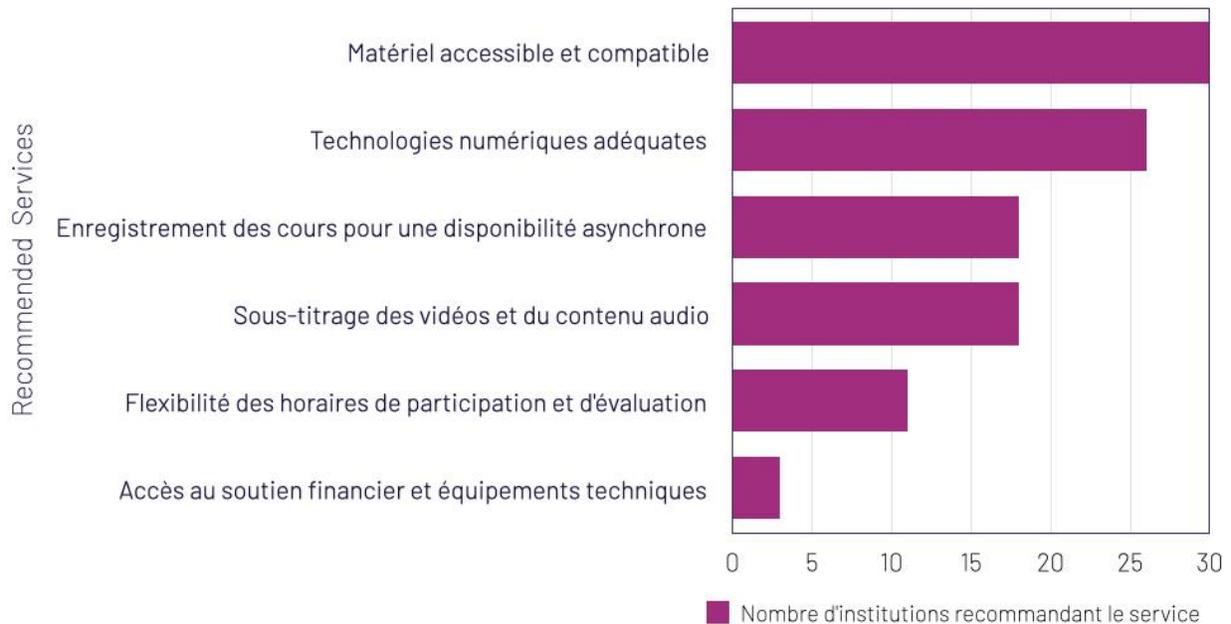
Le statut d'immigration des étudiants, leur culture, leur religion et d'autres caractéristiques indéfinies ont également été mentionnées dans les ressources sur l'équité. Cette catégorie comprend les groupes minoritaires indéfinis, les immigrants, les étudiants vulnérables aux caractéristiques indéfinies et les étudiants de diverses cultures et religions.

Les étudiants ayant une maîtrise limitée de l'anglais dans les pays anglophones ou dont la langue officielle n'est pas la langue maternelle ont également été considérés comme désavantagés dans les universités accueillant des étudiants étrangers, car la plupart des contenus des cours, des informations et des communications sont en anglais ou dans la langue officielle.

Les étudiants vivant dans de différents fuseaux horaires ont été considérés comme vulnérables, car leur présence dans des conférences ou des activités synchrones aurait pu nécessiter des dispositions spéciales. En fait, les spécialistes des BSE ont recommandé aux membres du corps professoral de fournir un accès asynchrone aux supports de cours et de promouvoir des activités et des devoirs asynchrones.

Quelles recommandations ces établissements ont-ils faites publiquement en faveur de l'équité, de l'accessibilité et de l'inclusion dans les cours en ligne ?

Figure 8 - Recommandations partagées par les institutions pour garantir des expériences d'apprentissage équitables



La création de matériel accessible fait référence à plusieurs dimensions de l'accessibilité du contenu des cours. Par exemple, la portabilité des documents ; le partage de documents et de matériel compatibles avec les technologies d'assistance telles que les aides auditives et visuelles ; l'écriture inclusive, respectueuse et sensible aux étudiants de différents milieux ; la description textuelle des hyperliens et des images ; la mise en forme du texte dans des couleurs et des polices facilement lisibles ; la distribution de matériel de contenu de cours dans des formats multiples tels que l'audio, les vidéos et le texte ; etc.

Le choix de technologies numériques adéquates pour assurer l'équité a également été mentionné dans les recommandations. Par exemple, a) utiliser des technologies numériques soutenues par les universités qui ne nécessitent pas l'achat de licences supplémentaires par les étudiants et qui sont soutenues par le département informatique de l'établissement en cas de problème ; b) utiliser des technologies numériques disponibles pour les étudiants dans différents fuseaux horaires, comme les étudiants étrangers dans des pays comme la Chine où certaines technologies numériques sont interdites par le gouvernement ; et c) utiliser des technologies numériques spécifiques en raison de leurs caractéristiques d'accessibilité, comme Canvas ([Young, n.d.](#)) et Zoom ([Indiana University, n.d.-b](#)) qui comprennent certaines caractéristiques d'accessibilité pour les personnes handicapées.

L'enregistrement des cours pour une disponibilité asynchrone était une recommandation courante pour assurer l'équité et l'accessibilité du contenu des cours. Étant donné que la routine des étudiants a été perturbée pendant la pandémie, les BSE ont recommandé d'éviter les cours

synchrones. Il a été conseillé aux membres du corps professoral d'enregistrer leurs cours et de les rendre accessibles aux étudiants à leur convenance.

Le sous-titrage des vidéos, du contenu audio et d'autres contenus enregistrés pour les cours a également été fortement recommandé pour des raisons d'accessibilité. Le sous-titrage facilite l'accès au matériel de cours pour les étudiants malentendants et les étudiants utilisant des appareils mobiles dans les lieux publics, pour n'en citer que quelques-uns.

La flexibilité des horaires de participation et d'évaluation faisait également partie des recommandations pour assurer l'équité. Le confinement obligatoire en raison de la pandémie de la COVID-19 a entraîné d'importantes perturbations de routine pour la plupart de la population. Conformément à cette situation, les ressources des BSE comprenaient des recommandations pour que les membres du corps professoral adoptent une approche flexible de la participation des étudiants aux activités en ligne et un calendrier flexible pour l'évaluation des étudiants. D'une part, il a été conseillé aux membres du corps professoral d'opter pour des activités asynchrones afin que les étudiants ayant des enfants à la maison ou ceux qui étaient malades et stressés en raison de la COVID-19 puissent les réaliser à leur convenance de manière asynchrone et puissent ainsi se conformer aux exigences du cours. En outre, il a été fortement recommandé aux membres du corps professoral de donner la priorité aux travaux basés sur des projets afin de promouvoir la participation asynchrone. D'autre part, il a également été conseillé aux membres du corps professoral de prévoir des périodes de temps suffisantes pour passer les tests, les examens et les autres évaluations.

L'accès au soutien financier et la fourniture d'équipements techniques n'était pas seulement une recommandation, mais aussi une initiative mise en place par certaines universités et institutions éducatives pour assurer l'équité et la continuité pédagogique. Certains départements et unités de différentes universités ont facilité l'accès à une aide financière et fourni des équipements technologiques pendant la pandémie aux étudiants confrontés à des contraintes financières.

Quelles sont les limites de ce panorama ?

Les établissements d'enseignement ont partagé plusieurs ressources pour soutenir l'enseignement en ligne pendant la pandémie de la COVID-19 par l'intermédiaire de leurs BSE. Ce panorama résume les résultats de l'analyse d'une fraction seulement de ces ressources. Les ressources publiques de grande qualité disponibles dans d'autres langues que le français et l'anglais n'ont pas été incluses dans notre analyse. Cette exclusion constitue une limite. Il est possible qu'en raison du besoin urgent de passer à l'enseignement et à l'apprentissage en ligne, le partage de ressources dans des langues étrangères comme l'anglais ou le français n'ait pas été une priorité des BSE dans les pays non anglophones. Il en résulte un manque de représentation stratifiée des pays d'Europe, d'Afrique et d'Asie. Cela constitue une autre limite de cette analyse et devrait être abordée dans les futures analyses et projets de recherche de cette nature.

Conclusion

Ce panorama des ressources partagées publiquement pour soutenir la transition des cours en ligne pendant la pandémie de la COVID-19 visait à donner un aperçu des approches, des domaines d'intérêt et

des solutions développées par les centres d'enseignement et d'apprentissage à l'échelle internationale. La synthèse des principaux sujets abordés dans les ressources analysées révèle les préoccupations des membres du corps professoral et les sujets d'intérêt de la communauté universitaire, à savoir l'intégrité académique, l'évaluation en ligne, la communication avec les étudiants et l'engagement des étudiants dans les activités en ligne, l'équité, l'accessibilité et l'inclusion. La plupart des établissements ont recommandé l'utilisation de Zoom, de Microsoft Teams ou de leurs propres applications institutionnelles et systèmes de gestion de l'apprentissage (LMS). À la stupéfaction de notre équipe, près de la moitié des établissements que nous avons examinés manquaient de ressources en matière d'équité. Ce manque de ressources révèle la nécessité de politiques et de mesures institutionnelles pour garantir des expériences d'apprentissage équitables à tous les étudiants des universités et des établissements du monde entier. Ceux qui l'ont fait ont mis en lumière l'engagement et les efforts ciblés d'un certain nombre de professionnels des BSE soucieux de garantir une expérience d'apprentissage équitable à une grande variété d'étudiants vulnérables. Ils ont mis en place un large éventail d'initiatives, certaines en collaboration avec des organismes gouvernementaux, pour lutter contre les inégalités dans l'apprentissage en ligne pendant la crise. Ils ont pris en considération la situation des groupes d'étudiants historiquement désavantagés en quête d'équité ainsi que des étudiants vulnérables récemment identifiés en raison des mesures de confinement de la COVID-19 lors de la transition vers l'enseignement et l'apprentissage en ligne. Ils ont recommandé, parfois même fortement conseillé aux enseignants, de créer des supports accessibles, de choisir des technologies numériques adéquates, d'enregistrer les cours pour une disponibilité asynchrone, de légender les vidéos et le contenu audio, et de prévoir des horaires flexibles pour la participation et l'évaluation. Certains ont également pris l'initiative de fournir un soutien financier et des équipements techniques aux étudiants.

D'UN BSE À UN AUTRE : LEÇONS TIRÉES ET RECOMMANDATIONS

Prenez soin de votre équipe afin qu'elle puisse s'occuper du corps professoral

Partagez les commentaires positifs que vous recevez de la part des professeurs avec votre équipe. Cela les motive, surtout lorsque les enjeux sont élevés et que le moral est bas.

Aidez votre équipe à travailler en équipe.

Impliquez les professeurs dans votre équipe.

Envisagez d'adopter une approche de travail à distance hybride pour votre équipe.

Respecter le temps dont votre équipe a besoin pour compléter un processus d'une façon efficace et efficace.

Mettez en place des politiques de bien-être appropriées.

Valorisez votre équipe.

Aplatissez la hiérarchie.

Compensez les lacunes et les faibles effectifs avec souplesse et flexibilité.

Mettez en œuvre une approche « Tous pour un et un pour tous » au sein de votre équipe et avec la diversité d'unités institutionnelles.

Supportez l'idée de travailler plus intelligemment, plutôt que plus fort

Gardez les choses simples; la surcharge cognitive se produit, même chez les professeurs.

Soyez holistiques, ne vous laissez pas cataloguer.

Mettez en place une plateforme qui vous permettra d'extraire immédiatement les besoins du corps professoral à l'aide d'enquêtes.

Acceptez que le changement soit difficile; adaptez votre service au niveau d'expertise et aux besoins des professeurs et célébrez les petites réussites.

Connaissez vos professeurs.

Connaissez vos étudiants.

Personnalisez et étendez les soins et le suivi.

Apprenez-leur à pêcher.

Aidez le corps professoral à adopter une utilisation critique, éthique et équitable de la technologie numérique.

PRATIQUEZ L'EMPATHIE AVEC VOS COÉQUIPIERS ET LE CORPS PROFESSORAL

Trouvez vos experts au sein des facultés et profitez de leur point de vue d'initié.

Écoutez les membres du corps professoral.

Créez et entretenez un espace sûr pour les échanges interfacultaires.

Rappelez aux professeurs d'être empathiques et patients avec les étudiants et de reconnaître leurs efforts.

Gardez une certaine empathie pour les membres de votre équipe.

Écoutez les étudiants.

Communiquez, communiquez, communiquez.

Rassurez les gens, même lorsque vous n'avez pas la réponse.

Cultivez des rapports personnels.

Trouvez des stratégies pour maintenir l'élan des membres du corps professoral au-delà de la crise.

Surmontez l'obstacle qu'est l'évaluation

Surmontez l'obstacle qu'est l'évaluation avec des solutions pratiques.

Il est temps pour vous de mener, allez-y!

Visez les étoiles, mais reconnaissez les limites.

Gardez une longueur d'avance, préparez-vous et soyez proactifs.

Faites entendre votre voix.

Prenez des risques, vous avez le droit de faire des erreurs.

Il existe de nombreuses roues utiles, arrêtez d'en réinventer de nouvelles.

Brisez les cloisonnements.

Donnez de la valeur à l'enseignement.

Soyez prêts à affronter la politique.

Les suggestions suivantes ont été tirées des leçons apprises par les BSE, et sont résumées ci-dessous.

Prenez soin de votre équipe afin qu'elle puisse s'occuper du corps professoral

Partagez les commentaires positifs que vous recevez de la part des professeurs avec votre équipe. Cela les motive, surtout lorsque les enjeux sont élevés et que le moral est bas. Plusieurs ont ressenti une profonde gratitude de la part du corps professoral, et ont parfois même reçu des lettres de remerciement officielles de la part des associations de professeurs. Certains ont reçu des mentions spéciales de personnes dont on n'entendait jamais parler auparavant, alors que d'autres ont été remerciés dans les journaux. Les gens vous ont dit : « Votre équipe a relevé le défi ». Assurez-vous que votre équipe le sache. Travailler sous pression permanente avec des attentes élevées peut s'avérer stressant; les difficultés sont plus faciles à gérer lorsque l'on sait que le travail est apprécié.

Aidez votre équipe à travailler en équipe. Les équipes qui ont su réagir avec succès lorsque la pandémie a frappé ont immédiatement identifié les points forts et les points faibles de leurs services. La pandémie a mis en évidence les domaines dans lesquels les gens étaient à l'aise pour assumer la responsabilité d'une tâche et prendre des décisions, et ceux dans lesquels ils ne l'étaient pas. Ils ont réparti les responsabilités en conséquence. Ils ont rassemblé leurs forces complémentaires en veillant à demeurer cohérents, agiles, bien informés et réactifs. Ils ont rapidement élaboré une stratégie de communication pour pouvoir entrer en contact les uns avec les autres en tout temps et pour partager des ressources nécessaires aux membres de leur équipe. Ils étaient à l'aise les uns avec les autres et ont instauré une culture de rétroaction respectueuse et constructive. Ils ont également identifié quelques membres qui ont agi comme des tampons et permis à chacun de continuer à travailler dans les moments difficiles, tout en veillant à leur donner du temps libre pour se ressourcer et retrouver de l'énergie.

Impliquez les professeurs dans votre équipe. Les professeurs peuvent être un atout important pour votre équipe en raison de leur expérience et de leurs relations. Confiez-leur la responsabilité de représenter les intérêts du centre et de vous fournir le point de vue des clients.

Envisagez d'adopter une approche de travail à distance hybride pour votre équipe. Si votre équipe se sentait isolée en travaillant à distance et avait besoin de la chaleur du bureau, d'autres étaient plus productifs que jamais avec le travail à distance hybride. De nombreux aspects du travail à distance sont intéressants à conserver. Réfléchissez à la manière de soutenir une entente de travail à distance hybride à l'avenir.

Respecter le temps dont votre équipe a besoin pour compléter un processus d'une façon efficiente et efficace. *Chi va piano va sano.* Le délai imposé et la rapidité de réaction ont empêché les équipes de concevoir les cours de qualité que beaucoup ont l'habitude de produire. Soyez clairs à propos du processus que vous désirez et repoussez les délais quand vous le pouvez pour vous assurer que vous avez le temps de le faire de manière réfléchie.

Mettez en place des politiques de bien-être appropriées. La santé mentale commence à être un défi. Malgré vos rencontres en ligne et vos tentatives de rassemblements informels sur Zoom ou Teams, les membres de votre équipe sont isolés depuis un certain temps. Ils sont inquiets à propos du prochain semestre. Personne ne sait vraiment ce qui va se passer. Il y a beaucoup d'incertitude, et certains ne s'en accommodent pas bien. Veillez à ce qu'ils prennent des congés et qu'ils réfléchissent à leurs propres bien-être et à l'épuisement professionnel. Il n'y a pas de mal à prendre un jour de vacances. Et n'oubliez pas de leur rappeler de se lever et de faire des étirements de temps en temps.

Valorisez votre équipe. Votre équipe est composée de personnes dévouées, engagées, extrêmement créatives et intelligentes. Si vous leur confiez un problème, ils trouveront des solutions étonnantes. Faites-leur savoir que vous pouvez compter sur eux, qu'ils vous inspirent et qu'ils vous impressionnent. Ils le méritent.

Aplatissez la hiérarchie. Aplatissez votre structure décisionnelle. Supprimez l'élément de hiérarchie et donnez à votre équipe les moyens de diriger et de vous aider à réussir. Identifiez la force de chaque membre et veillez à lui donner la possibilité de briller. Et bien sûr, travaillez avec eux, ayez des freins et des contrepoids. Cela permettra de rationaliser la prise de décision de nombreuses façons, au profit de l'établissement. Repérez les silos et ouvrez-les. Créez des réunions dynamiques où les directeurs et les employés de différents niveaux partagent, réfléchissent et planifient, ensemble.

Compensez les lacunes et les faibles effectifs avec souplesse et flexibilité. Lorsque votre équipe est petite, équipez ses membres et donnez-leur les moyens de devenir très agiles et flexibles.

Mettez en œuvre une approche « Tous pour un et un pour tous » au sein de votre équipe et avec la diversité d'unités institutionnelles. Mettez de côté votre autonomie professionnelle au profit du groupe et efforcez-vous d'instaurer une collaboration authentique et productive.

Commentaire : Comment assurer le bien-être de l'équipe du BSE en temps de crise

Laura Winer
McGill University
laura.winer@mcgill.ca

"Thank you again for all the hard work. It is greatly appreciated."

Pour de multiples personnes et groupes, depuis le tout début du pivot de la pandémie et encore aujourd'hui, ce sont les variations du message ci-dessus qui nous font tous avancer aux Bureaux de soutien à l'enseignement (BSE). Des bureaux tels que les BSE sont devenus des acteurs essentiels pour aider les professeurs à créer et à proposer des expériences d'apprentissage à distance de haute qualité pour les étudiants de toutes les disciplines, de tous les niveaux, dans de multiples lieux et contextes d'apprentissage.

La tâche herculéenne consistant à faire passer la prestation de l'enseignement en personne sur le campus à un enseignement distribué à l'aide de la technologie ne peut être accomplie que si ceux d'entre nous qui occupent des postes de soutien conservent leur énergie et leur calme, leur créativité et leur ingéniosité, ainsi que leur empathie et leur réactivité. Cela a créé des défis sans précédent pour les responsables de ces unités.

Les problèmes de bien-être du personnel sont, dans une certaine mesure, communs à toute transition organisationnelle majeure, et des ouvrages tels que *Managing Transitions : Making the Most of Change* (Bridges & Bridges, 2016) fournissent des informations utiles. Le contexte actuel a ajouté un régime de travail à domicile imposé, souvent entouré d'enfants et de partenaires, qui impose des exigences supplémentaires en matière d'horaires, d'organisation, d'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, et de santé mentale et physique, pour lesquelles Zakrajsek (2020) suggère des stratégies. D'ailleurs, le coût émotionnel et physique du processus de deuil résultant de nos pertes collectives et individuelles doit être reconnu et traité, comme l'explique si bien Berinato (2020). En m'appuyant sur ces ressources, et sur d'autres ressources similaires, en tant que directrice d'un BSE, j'ai dû aider le personnel à faire face à quatre types de défis : l'isolement, les nouvelles méthodes de travail, l'épuisement professionnel et le moral. Chaque membre du personnel a développé ses propres stratégies d'adaptation, mais en tant qu'unité, nous avons mis en place les structures et stratégies suivantes pour apporter un soutien collectif.

1. L'isolement : Nous avons institué des entretiens quotidiens avec Zoom (en fait, deux fois par jour dans les premiers jours) pour maintenir le sentiment d'appartenance de l'équipe et donner aux gens l'occasion de se voir et de parler avec les collègues qu'ils avaient l'habitude d'avoir à moins de deux mètres. Ces entretiens quotidiens se poursuivent et il y a toujours au moins quelques personnes qui se présentent et discutent. Dans le cadre de notre outil de clavardage commun (dans notre cas,

Teams), nous avons créé un groupe à l'échelle de l'unité qui a pallié l'absence de conversations informelles et est devenu notre tableau blanc virtuel.

2. De nouvelles méthodes de travail : Teams complète Zoom, OneDrive et OneNote pour soutenir notre nouvelle façon de collaborer. Alors que nous faisons la transition et que nous comprenions l'évolution des besoins, nous avons veillé à écarter les égos du processus décisionnel et à adopter une approche de correction de trajectoire : si la méthode de travail proposée ne fonctionnait pas, alors reconnaissez-le, cherchez des alternatives et avancez sans chercher à attribuer la responsabilité de tout échec. Aujourd'hui, après cinq mois, la plupart des gens s'accordent à dire que nous avons trouvé notre rythme - nous avons largement surmonté les difficultés et sommes capables de travailler à distance de manière productive et efficace. Cela n'a toutefois pas été automatique, et le processus d'adaptation se poursuivra.
3. Épuisement professionnel : "Ne laissez pas la perfection être l'ennemi du bien" est devenu la nouvelle ligne directrice; nous avons appris à nous efforcer d'être "assez bons" au lieu de notre poussée habituelle vers "l'excellence". Dans une unité très performante où l'on attend beaucoup de nous pour résoudre des problèmes qui sont souvent en dehors de l'expérience directe de chacun d'entre nous, il était essentiel d'ajuster nos propres attentes vis-à-vis de nous-mêmes. En outre, tous les membres du personnel ont bénéficié d'une grande autonomie pour établir des horaires de travail leur permettant de gérer leur situation particulière; certains s'arrêtaient au milieu de la journée, d'autres travaillaient le soir, et parfois même les jours de congé. Le dernier élément consistait à nous rappeler sans cesse de ne pas prendre les frustrations des autres personnellement, mais plutôt d'essayer de comprendre d'où venaient la colère et la frustration et de travailler ensemble pour s'attaquer à la source. Chacun doit se défouler et se détendre; nous devons nous sentir en sécurité en faisant cela les uns avec les autres.
4. Le moral : La montée d'adrénaline initiale de « les cours sont annulés pendant deux semaines et ensuite tout doit être à distance! » nous a permis de surmonter le premier choc. Mais on ne peut pas maintenir un rythme de sprint dans un marathon, donc ralentir le rythme était la clé. Nous avons eu un arrêt forcé, où l'unité a été fermée pendant une semaine pour permettre aux gens de reprendre leur souffle. Savoir que votre travail a un impact est une motivation puissante, donc regarder les preuves de l'impact (8 000 visites du site web en juin 2019 contre 37 000 en juin 2020 !) et partager tous les messages de remerciement donne vraiment un coup de fouet, ainsi que d'avoir des membres de la haute administration qui vous remercient directement et personnellement. Enfin, le fait d'être aussi transparent que possible sur les processus décisionnels, en prévenant à l'avance, dans la mesure du possible, des décisions à venir, et en fournissant autant de contexte que possible, permet au personnel d'avoir confiance dans le processus.

Le maintien du bien-être exige une vigilance, une bonne volonté et une communication constante. Il est désormais clair que nous ne reviendrons jamais à la situation antérieure, mais qu'il y aura une série de « nouvelles normes » qui apparaîtront et évolueront au fil du temps. En tant qu'individus et en tant qu'unité, nous savons que nous devons d'abord mettre nos propres masques à oxygène, et les garder, si nous voulons continuer à apporter le soutien dont la communauté universitaire a besoin pour progresser efficacement.

Commentaire : Comment intégrer les nouvelles conseillers pédagogiques et les préparer à calibrer le support et l'accompagnement des professeurs

Ann-Louise Davidson

Concordia University

ann-louise.davidson@concordia.ca

Dawn Snyder

Dawn Snyder Associates

dawn@dawnsnyderassoc.com

Avec l'accélération de l'apprentissage en ligne pour lutter contre la pandémie de la COVID-19 et les exigences de distanciation sociale, les établissements d'enseignement supérieur ont été contraints de convertir rapidement le mode de prestation des cours présentiels en cours en ligne. Cela a rapidement été identifié comme un enseignement à distance d'urgence. Cependant, comme la pandémie persiste, les collèges et les universités profitent de l'été 2020 pour aider leur personnel enseignant à mettre leurs cours en ligne en vue du semestre d'automne 2020.

Considérés comme les "sherpas des équipes d'apprentissage en ligne" (Decherney & Levander, 2020) lors de la fermeture de l'université à cause de la COVID-19 en 2020, les concepteurs pédagogiques (CP) n'ont jamais été aussi recherchés dans l'enseignement supérieur. Avant la crise de la COVID-19, les CP étaient déjà dans la mire de la transformation numérique lorsque la prévision de la main-d'œuvre les a positionnés comme des acteurs clés dans les processus de transformation numérique (Naffi, Davidson, Jawhar, 2020). Avec l'ampleur de la crise de la COVID-19, leurs compétences sont devenues plus recherchées que celles des CP qui sont prêts pour le marché. Avec l'augmentation soudaine de la demande d'apprentissage en ligne, les BSE et les centres de formation en ligne ont embauché la plupart des CP qui étaient prêts pour le marché du travail et même certains qui ne l'étaient pas.

Dans cet article, nous proposons des suggestions sur la manière dont les BSE peuvent intégrer les nouveaux CP et les préparer à calibrer le soutien ou l'accompagnement des professeurs. Bien que ces suggestions ne sont pas mutuellement exclusives, elles doivent tenir compte à deux grandes catégories de services : 1) Soutenir et accompagner les professeurs dans leur transition du format en présentiel au format en ligne. Certains professeurs peuvent se sentir intimidés par la technologie, tandis que d'autres peuvent se sentir dépassés par la nature des interactions sociales qui se produisent en ligne ; 2) Soutenir et accompagner les professeurs qui ont déjà enseigné en ligne et qui souhaitent améliorer leurs cours ou qui ont l'ambition d'innover dans leurs cours en ligne. Il s'agit généralement de modifier leur approche pédagogique, ce qui peut avoir des répercussions sur le contenu des cours, les objectifs ou les compétences, les travaux et les évaluations.

Le travail des CP comporte de multiples facettes. Selon l'*Institute for Performance and Learning* (2020), ils doivent posséder six catégories de compétences : 1) évaluer les besoins en matière de performance

; 2) concevoir des programmes d'études ; 3) concevoir des expériences d'apprentissage ; 4) faciliter l'apprentissage ; 5) soutenir le transfert d'apprentissage ; 6) évaluer l'apprentissage. Les CP reçoivent généralement les connaissances et les notions de base nécessaires pour développer les compétences sous-jacentes au cours de la formation initiale qu'ils reçoivent et les réinvestissent dans leurs activités professionnelles pour développer les compétences au fil du temps.

Dans le contexte de l'apprentissage en ligne dans l'enseignement supérieur, le travail des CP s'inscrit en grande partie dans la troisième catégorie : la conception de l'expérience d'apprentissage. Ils doivent viser à fournir le soutien technique et pédagogique dont l'équipe professorale a besoin pour créer une expérience d'apprentissage en ligne réussie (Halupa, 2019). Pour ce faire, ils doivent posséder les compétences nécessaires pour utiliser le système de gestion de l'apprentissage (système de gestion de l'apprentissage, système de gestion des cours) et les logiciels (outils de création d'apprentissage en ligne, outils de création de médias) disponibles pour créer le contenu des cours, se familiariser avec le contenu des cours sur lesquels ils travaillent, apprendre à écouter les professeurs et à former un partenariat avec eux, fournir des conseils sur la manière de mettre en œuvre diverses activités et pratiques en fonction de l'approche pédagogique choisie, concevoir des modules en ligne, valider le contenu avec les professeurs en tant qu'experts en la matière, fournir des conseils techniques pour faire correspondre les expériences d'apprentissage aux moyens de l'environnement technologique dans lequel le cours sera dispensé. Toutefois, dans certains cas, ils s'engagent également dans l'évaluation des besoins d'apprentissage, conçoivent et animent des ateliers, soutiennent le transfert de l'apprentissage et participent à l'élaboration d'instruments d'évaluation.

Plusieurs catégories de nouvelles recrues de CP

La plupart des nouvelles recrues ont une formation officiellement reconnue (diplôme d'études supérieures ou maîtrise) en conception pédagogique ou en technologie éducative. Certains sont embauchés sans expérience de terrain, mais ils ont été formés pour s'engager dans les six catégories de compétences mentionnées ci-dessus. Certains ont également une expérience professionnelle en dehors du contexte de l'enseignement supérieur, ou en dehors du domaine de la conception pédagogique. D'autres ont une expérience dans le domaine de la CP en dehors du contexte de l'enseignement supérieur. Certains ont une expérience dans l'enseignement supérieur mais aucune expérience dans le domaine de la CP. Il existe une autre catégorie d'employés qui ne possèdent pas de formation formelle en CP, mais qui ont une expérience transférable jugée utile dans le contexte de l'enseignement supérieur. Il peut s'agir d'embauches temporaires qui peuvent fournir un soutien juste-à-temps lorsque la demande augmente.

Ces nouvelles recrues seront confrontées à divers scénarios en travaillant avec les membres du corps professoral, comme l'illustre la Figure 1.

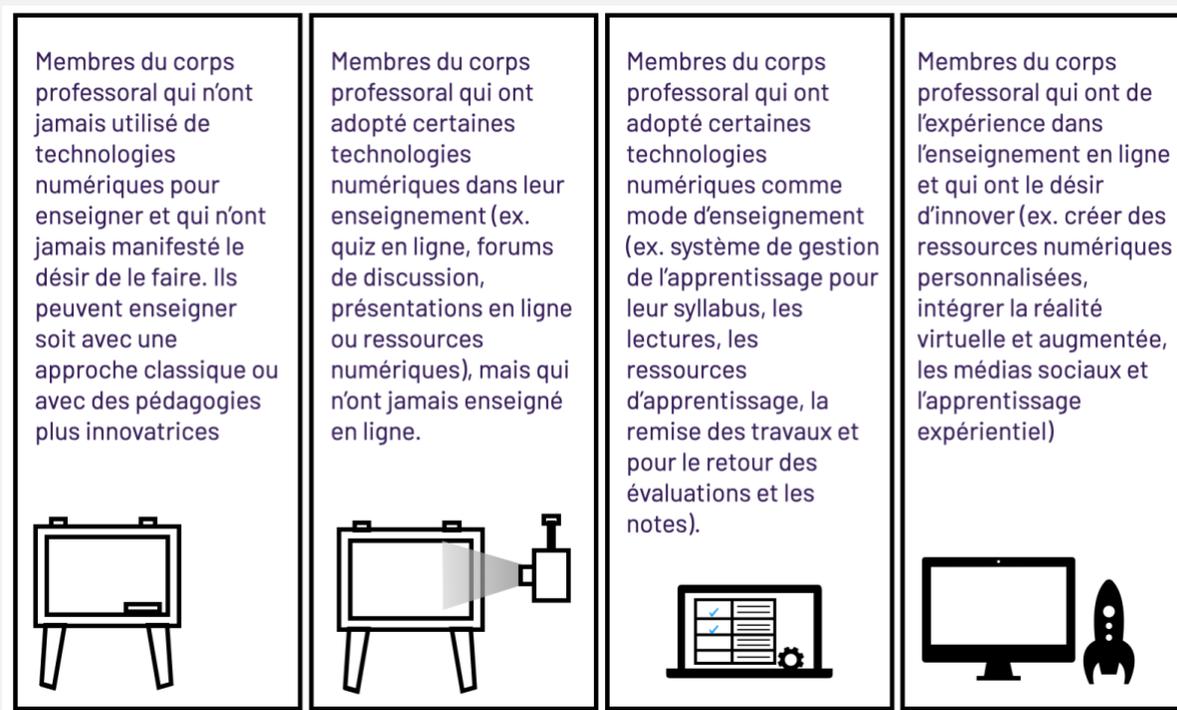


Figure 1: Catégories de membres du corps professoral en fonction d'expérience en matière d'enseignement en ligne

Conseils pour intégrer rapidement les nouvelles recrues de CP

Compte tenu de la grande diversité des nouvelles recrues, des différentes catégories de professeurs et du manque de temps pour intégrer pleinement chaque nouveau membre de l'équipe, nous proposons divers conseils pratiques pour les préparer rapidement à l'intégration dans les équipes des BSE.

Nous partons du principe que les CP qui ont reçu une formation officielle ou qui sont jugés suffisamment compétents pour être embauchés pour des tâches spécifiques possèdent les connaissances et les compétences nécessaires pour s'adapter à leurs nouveaux rôles, mais plusieurs stratégies seront essentielles pour réussir à les intégrer. Dans le contexte actuel, nous spéculons qu'ils devront se familiariser avec les projets, définir des attentes en matière de communication et anticiper les futurs défis à relever, comme l'illustre le tableau 1.

Table 1: Catégories d'intégration

Catégories d'activités d'intégration	Ce dont les CP ont besoin	Documents à préparer

<p>Introduction aux projets</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Présentation aux membres de l'équipe (les autres concepteurs pédagogiques, les concepteurs graphiques, les experts en multimédia, les développeurs, le personnel chargé de l'assurance qualité, les chefs de projet, les directeurs) ● Description des projets ● Objectifs clairs ● Échéances ● Attentes claires en matière de rôles et de responsabilités, fondées sur la culture institutionnelle et les besoins du personnel ● Paramètres clairs concernant le temps à consacrer à un projet particulier 	<ul style="list-style-type: none"> ● Résumé du projet ● Matériel (passé and présent) ● Modèles ● Diagramme de Gantt ou organisation du projet (temps, ressources, heures, rôles) ● Logiciel de création d'apprentissage en ligne ● Ordinateurs (si nécessaire) ● Identifiants et mots de passe ● Qui est qui?
<p>Établir des attentes à communiquer avec les membres de l'équipe et le corps professoral</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Description des canaux de communication avec les membres de l'équipe du Bureaux de soutien à l'enseignement ● Description des procédures permettant de communiquer efficacement avec les membres du corps professoral ● Description de la manière d'établir des relations et une confiance avec les membres du corps professoral 	<ul style="list-style-type: none"> ● Exemple de courriel à un membre de l'équipe ● Exemple de conversation entre les membres de l'équipe ● Exemple de courriel à un membre de la faculté ● Exemple d'organisation d'une réunion de lancement ● Exemple de réunion de facilitation
<p>Anticiper les futurs domaines problématiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Analyse des activités et des tâches à accomplir ● Analyse des compétences recherchées par rapport aux compétences actuelles (connaissances, savoir-faire, capacités, aptitudes) ● Identification des ressources nécessaires pour mener à bien les projets ● Identification de stratégies pour faire face à la résistance du corps professoral 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fiche guide du projet ● Étapes du projet ● Liste des ressources disponibles ● Conseils pour travailler avec les membres du corps professoral ● Divers échantillons de plans de cours, de devoirs et d'instruments d'évaluation

	et pour établir des relations avec celui-ci	
--	---	--

Une fois que ces activités d'intégration complétées et que la documentation correspondante sera mise à la disponibilité des nouvelles recrues, l'équipe devra se concentrer sur le développement des capacités de leadership. Il s'agira d'évaluer les capacités actuelles de votre personnel et de tirer parti des ressources internes pour assurer le renforcement des compétences (formation, mentorat, coaching, observation, etc.) et de faciliter un processus d'accueil et de gestion de projet afin de pouvoir rapidement mettre en place un soutien et un accompagnement adaptés aux besoins des professeurs et de gérer les projets en fonction des capacités disponibles.

Commentaire : Vers un modèle de soutien pédagogique distribué à plusieurs niveaux

Aline Germain-Rutherford

University of Ottawa

Aline.Germain-Rutherford@uottawa.ca

Hubert Lalande

University of Ottawa

hlalande@uottawa.ca

Richard Pinet

University of Ottawa

rpinet@uottawa.ca

“Learning and adaptation are best driven by coalitions of activists embedded in social networks at multiple levels of the organization that serve as catalysts to spur organizational learning through social interaction.” (Hannah & Lester, 2009 p. 35).

La citation de Hannah et Lester, inspirée de la pensée de Hamel dans son livre « Leading the revolution » (2000), s’inscrit dans la dimension d’agilité du plan stratégique *Transformation 2030* de l’Université d’Ottawa, et reflète bien la philosophie et la dynamique du modèle distribué de soutien techno-pédagogique que nous mettons progressivement en place à l’Université pour répondre à l’élan transformateur déclenché par la COVID-19.

Comme dans la plupart des institutions postsecondaires au Canada, les enseignant.e.s de l’université d’Ottawa ont été confronté.e.s en mars 2020 au besoin d’adapter, en une semaine à peine, leur façon de penser et d’offrir leur enseignement. Il s’agit d’une véritable transformation pour l’Université qui ne comptait en moyenne que 2% à 3% de cours à distance avant mars 2020.

La demande des différentes facultés en terme de soutien techno-pédagogique a été claire: un soutien différencié qui s’éloigne des formations standardisées, théoriques et génériques qui s’adressent à tous, et qui favorise une aide spécialisée et centrée sur l’enseignant.e-praticien.ne, à l’écoute des particularités disciplinaires et culturelles de chaque faculté.

D’où la proposition des doyen.ne.s de facultés d’identifier, dans leur propre faculté, 2 ou 3 enseignant.e.s qui ont une réputation d’excellence et d’innovation dans leur enseignement (verbatim : « *outstanding teachers (including, but not limited to “distance-learning teachers)* »), pour à la fois servir de centre d’échange interfacultaire des meilleures pratiques et aider le Service d’appui à l’enseignement et l’apprentissage (SAEA) à répondre aux besoins et aux cultures spécifiques de chaque faculté. Il est intéressant de noter que lorsque le bureau de la Vice provost académique a contacté individuellement ces professeur.e.s exceptionnel.le.s (PE), leur indiquant qu’ils/elles avaient été spécialement identifié.e.s par leur doyen.ne dans le but de collaborer avec le SAEA en raison de l’excellence de leur enseignement, leurs réponses furent unanimement positives, heureux.ses de

contribuer et honoré.e.s de voir que leur engagement individuel pour un enseignement innovant et de qualité était reconnu par l'exécutif de leur faculté.

Le SAEA a donc pu constituer une équipe de 40 PE des dix facultés sur laquelle s'appuyer pour à la fois :

- échanger entre eux/elles et avec les autres professeur.e.s des facultés, des pratiques et des approches pédagogiques d'enseignement en ligne et à distance,
- partager des ressources pédagogiques développées par eux/elles-mêmes ou qu'ils/elles ont trouvées particulièrement utiles, ressources qui sont venues enrichir les ressources développées par le SAEA sur son site web,
- participer ou faciliter des webinaires de formation pour offrir leurs témoignages et suggestions à leurs pairs

Cette démarche reprend une certaine forme de mentorat ou soutien par les pairs dont les bénéfices ont été démontrés depuis plusieurs décennies (Anderson, Varnahagen & Campbell, 1998; Sommer, 2002), mais se base aussi sur des travaux plus récents qui démontrent le potentiel transformateur des conversations informelles entre instructeurs sur leur enseignement. Ces réseaux personnels sont généralement (mais pas exclusivement) localisés au niveau du département et de la faculté, créent des liens de confiance, sont durables, et sont perçus par les enseignant.e.s comme utiles pour échanger de nouvelles informations et de nouvelles perspectives sur l'enseignement et l'apprentissage, et pour obtenir un soutien pédagogique. (Roxå & Mårtensson, 2009; Paradia et al., 2014; Poole et al., 2019),

La précision apportée par les doyen.nes dans la parenthèse pour décrire les caractéristiques de ces 40 PE est importante : « *outstanding teachers (including, but not limited to "distance-learning teachers)* ». En effet, mettre l'accent sur l'expérience et le questionnement pédagogique de ces enseignant.e.s exceptionnel.le.s, et leur capacité de partager ce questionnement à leurs collègues, plutôt que de favoriser uniquement un savoir-faire et une expertise technologique pour l'enseignement en ligne et à distance, permet de réduire les résistances et les craintes de certains enseignant.es face à ce changement radical qui leur est demandé de faire rapidement (Anderson, Varnahagen & Campbell, 1998; Germain-Rutherford, 2006).

Afin de renforcer et d'encadrer cette approche de soutien par les pairs, le SAEA a aussi associé à chaque faculté un.e spécialiste en développement pédagogique (SDP) dont le rôle est d'identifier et de gérer, avec la faculté à laquelle il/elle est associé.e, les besoins des enseignants, d'offrir individuellement ou bien en collaboration avec les PE de la faculté un soutien techno-pédagogique aux professeurs de la faculté qui en font la demande, ou de les diriger vers les expertises plus spécialisées des programmeurs, développeurs web, graphistes, spécialistes multimédia, UI/UX, et des techniciens de l'unité centrale du SAEA pour des projets de plus grande envergure.

L'objectif de cette approche distribuée est de faciliter le développement d'une relation de confiance et de compréhension mutuelle entre les professeurs de la faculté et le/la SDP du SAEA en développant un langage commun et, pour le/la SDP, d'approfondir une expertise locale disciplinaire et une compréhension de la culture facultaire où il/elle agit.

À ce dispositif, s'ajoute aussi les formations offertes sur les outils technologiques par le SAEA aux assistants d'enseignement (AE) ou aux étudiants du Régime Travail Études (RTE) engagés par les facultés. Ces étudiants ont principalement comme rôle d'aider les professeur.e.s à monter leurs cours en ligne sur la plateforme de gestion des apprentissages, et viennent ainsi compléter ce que l'on pourrait appeler ces « pôles de proximité » de soutien techno-pédagogiques au sein des facultés.

La mise en place progressive de ce modèle différencié et distribué permet de mobiliser des stratégies d'intervention à plusieurs niveaux, que ce soit au niveau de l'individu (les conversations localisées et informelles avec les PE), au niveau des réseaux, ou pôles de proximité de soutien techno-pédagogique (les SDP, les PE et les AE/RTE), et au niveau institutionnel avec le SAEA et ses équipes de production multimédia et en ligne, ses séries d'ateliers de formations offertes à toute la communauté, et son site de ressources en ligne.

On peut espérer qu'à mesure que ce modèle se développera, les pôles de proximité au sein des facultés deviendront des réseaux ou des communautés de transformation (une communauté de transformation, par opposition à une communauté de pratique, « *departs significantly from existing practices and values to create an innovative culture and reality.* » (Kezar & Gehrke, 2015, p.17), en collaborant avec d'autres pôles sur des projets interdisciplinaires et interfacultaires innovants.

Selon Kezar & Gehrke, ces communautés de transformation, dans un modèle de leadership distribué, ont la capacité " *to grow to leverage increased change at the systemic level. [...] The strategy of communities of transformation, namely empowering individual faculty members through enthusiasm and philosophical engagement, works from the ground up to complement other efforts to change reward structures or disciplinary values.* " (2015, p.82).

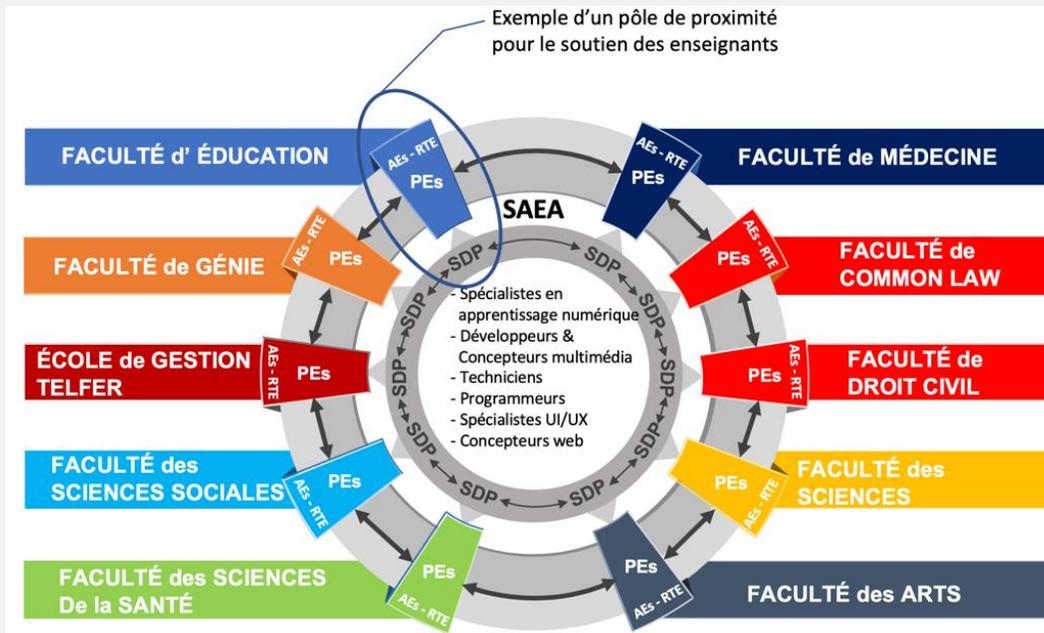


Figure 1: le Modèle distribué à plusieurs niveaux pour le soutien des enseignants

Commentaire : Comment travailler en partenariat entre les équipes institutionnelles afin de réunir l'expertise, l'expérience et les individus créatifs

Moira Fischbacher-Smith

University of Glasgow

Moira.Fischbacher-Smith@glasgow.ac.uk

La pandémie de la COVID-19 a mis en évidence l'importance d'un certain nombre de valeurs, de capacités et de comportements importants. La principale d'entre elles est la capacité à travailler en partenariat avec des équipes institutionnelles afin de réunir l'expertise, l'expérience et la créativité des individus. De nombreux commentaires ont été faits sur le fait que les technopédagogues sont essentiels lorsque nous essayons tous de faire la transition vers l'apprentissage en ligne. C'est sans aucun doute vrai, mais ils ne peuvent à eux seuls réaliser ce qui est nécessaire pour changer fondamentalement les approches institutionnelles. Ce que j'ai vu et ce dont j'ai fait l'expérience plus récemment qu'à tout autre moment de ma carrière, c'est l'avantage de réunir une série de différents experts des services universitaires et professionnels ayant des compétences disciplinaires et professionnelles variées. Leurs rôles et leurs perspectives, en travaillant ensemble et en partenariat avec les étudiants, ont conduit à un changement rapide mais bien informé et soutenu au sein de l'organisation. Bien que les délais et les conditions ne soient pas de notre choix, la réponse à la pandémie a mis en évidence l'efficacité avec laquelle nous pouvons collaborer et nous concentrer sur des objectifs communs.

On dit souvent que les grandes organisations comme les universités ont tendance à travailler en silos et que la communication peut être un défi. Ces dernières années, à la University of Glasgow, nous avons travaillé fort pour créer des groupes multidisciplinaires entourant la conception de notre espace d'apprentissage - en tirant parti de l'expérience de collègues de McGill et de San Diego State en particulier. Nous avons créé des principes communs qui sous-tendent la manière dont nous concevons les espaces d'apprentissage actif sur le campus et qui abordent tous les aspects, de la finalité éducative de l'espace, des pratiques d'apprentissage et d'enseignement, des aménagements et du mobilier, à l'éclairage et à l'acoustique. Le fait de travailler en équipes qui réunissent des collègues de l'immobilier ayant une expertise dans la conception de bâtiments et d'espaces, des collègues des technologies de l'information ayant une expertise dans l'acoustique, les technologies émergentes et l'intégration de systèmes, des collègues du développement universitaire pouvant soutenir les changements dans les programmes et l'évaluation, du personnel universitaire qui enseigne et des étudiants qui représentent nos diverses cohortes d'étudiants, nous a amenés à repenser entièrement la façon dont nous comprenons, configurons et utilisons les espaces d'apprentissage et d'enseignement. Ce riche réseau s'est développé au fil du temps et nous avons développé une compréhension commune de nos contributions respectives et de notre objectif collectif en testant, en essayant et en utilisant de nouveaux types d'espaces.

Lorsque la pandémie a commencé à faire sentir ses effets et que nous avons dû nous tourner vers l'enseignement en ligne, bien que le défi ait été considérable, nous nous sommes rapidement appuyés sur ces réseaux existants et cette approche, mais il nous restait encore beaucoup de choses à apprendre. Généralement, la prise de décision se fait par le biais de réunions de comités régulières, par des processus qui demandent du temps pour prendre effet, et cela nous sert bien dans des conditions normales, mais pas aussi bien dans des conditions de crise. Nous avons donc trois grandes priorités :

- S'appuyer utilement sur nos réseaux multidisciplinaires existants et créer simultanément des équipes étroites, réactives et ciblées pour faire progresser certains aspects des politiques et pratiques d'apprentissage et d'enseignement en vue de l'apprentissage à distance et de l'apprentissage mixte ;
- Soutenir ces équipes avec des représentants de haut niveau de l'organisation pour diriger cette activité et prendre des décisions dans des délais qui nous permettent de réagir rapidement et efficacement à un paysage en constante évolution ; et
- Ouvrir des possibilités de consultation qui s'étendent au-delà de nos structures de comité habituelles et permettre une conversation créative et réactive qui informerait les équipes centrales dont les efforts visent à soutenir le changement institutionnel vers l'apprentissage à distance et l'apprentissage mixte.

Qu'avons-nous réalisé?

Nous avons créé de nouvelles ressources dans les trois premières semaines du passage à l'enseignement à distance, et davantage dans les mois qui ont suivi, pour les étudiants et le personnel. Ces ressources ont évolué à la lumière des commentaires du personnel et des étudiants et se sont concentrées sur :

- Étudier en ligne, utiliser les ressources d'apprentissage, la nétiquette et participer à des cours en ligne
- Repenser l'enseignement et l'évaluation pour soutenir l'apprentissage actif en ligne, l'engagement des pairs, l'apprentissage autonome, l'établissement de relations et le retour d'information (entre autres)
- Questions pratiques d'adaptation des cours magistraux et de l'enseignement en petits groupes, d'utilisation optimale de l'ENT et d'utilisation d'une série de technologies d'apprentissage pour atteindre nos objectifs.

Les ressources et les conseils étaient accompagnés d'une série de séances de perfectionnement à l'heure du dîner pour le personnel, afin de démontrer les technologies, d'expliquer les conseils et de montrer comment les collègues adaptaient leur enseignement.

Comment avons-nous fait?

Les outils de collaboration en ligne ont été essentiels à la coordination, en permettant plusieurs auteurs et le partage de projets de documents, et en créant de nouvelles communautés de pratique en ligne pour construire et partager rapidement des connaissances, co-créeer des solutions aux problèmes et faire remonter les questions nécessitant des investissements et des décisions.

Nous avons bénéficié d'un soutien important en matière de gestion de projet et d'une petite équipe de base qui a travaillé dans tous les domaines de notre activité en jouant un rôle de coordination et de facilitation. Cela a permis une continuité d'approche, et ces coordinateurs et chefs de projet ont développé une compréhension globale de tous les éléments interconnectés de notre travail et des processus et systèmes de notre organisation. Cela a été particulièrement important pour aligner les décisions politiques sur le développement des systèmes afin d'étayer l'évaluation en ligne qui, à l'échelle, était nouvelle pour nous.

Une petite équipe spécialisée dans l'enseignement, le soutien aux étudiants et le développement de l'apprentissage des étudiants a rédigé la plupart des documents destinés aux étudiants, tandis qu'une autre petite équipe spécialisée dans le développement universitaire et numérique, la politique universitaire et l'amélioration de l'apprentissage a rédigé les documents destinés au personnel. Ces ressources ont été comparées de manière à ce qu'elles se reflètent les unes les autres. L'approche en petite équipe a permis une continuité et une cohérence dans l'approche, mais surtout, tous les documents et approches, lorsqu'ils étaient à l'état de projet, ont été soumis à l'examen d'un large groupe d'étudiants et de personnel qui ne se seraient normalement pas rencontrés et qui s'étendaient sur plusieurs niveaux des structures de comités de l'organisation. Agissant comme des amis critiques, ils ont commenté les orientations, remis en question et validé les approches développées, afin que nous puissions répondre aux besoins d'un éventail de personnel ayant des niveaux très différents d'expérience et de confiance dans l'enseignement en ligne.

Nous avons également recherché des volontaires, de la documentation issue du public, des expériences, des études de cas et des contributions du personnel pour générer les « ingrédients » nécessaires aux ressources que nous avons créées. Cela a permis de s'inspirer des pratiques qui fonctionnent dans notre propre université; en temps de crise, une telle assurance est très importante pour le personnel qui, sous la pression, apporte des changements importants à ses pratiques universitaires.

Commentaire : Les Faculty Fellows du Center for Innovative Learning de la LAU

Barbar Akle

barbar.akle@lau.edu.lb

Lebanese American University

Rula Diab

rula.diab@lau.edu.lb

Lebanese American University

Il y a deux ans, le Centre d'enseignement et d'apprentissage (Center for Teaching and Learning) de l'Université Libano-Américaine (Lebanese American University-LAU) a été rebaptisé Centre d'apprentissage innovant (Center for Innovative Learning-CIL) en vue d'adresser un message à l'ensemble de la communauté universitaire, selon lequel la LAU est en train de passer d'un enseignement traditionnel centré sur l'enseignant à un enseignement centré sur l'étudiant. Ceci a été accompagné d'une restructuration du CIL qui est ensuite devenu une unité dirigée par des enseignants pour des enseignants. Le centre est dirigé par les adjoints du provost et co-dirigé par un membre du personnel de l'université qui s'occupe de la gestion quotidienne et logistique.

Au cœur de la nouvelle structure se trouvent les chercheurs associés au Centre qui forment le conseil consultatif et agissent en qualité d'encadreurs et d'animateurs d'ateliers, mais surtout de champions de la pédagogie innovante à l'université. Tout enseignant à la LAU pourrait devenir membre du CIL à condition qu'il puisse compléter avec succès le programme qui le qualifie aux fonctions de chercheur associé. Ce programme se déroule tous les ans ; six enseignants ont déjà reçu leur diplôme au cours de la première année académique 2018-2019 et douze autres sont en cours de diplomation pour l'année académique 2019-2020. Le programme s'élargira au fur et à mesure dans le but d'attirer chaque année entre dix et quinze enseignants, sachant que cela représente entre 3 et 5% du nombre total des enseignants cadrés qui travaillent à l'université.

Chaque année, le programme est lancé à travers un appel à communication qui sera envoyé à tous les enseignants afin qu'ils proposent une pédagogie innovante qu'ils comptent appliquer à un cours dont ils envisagent d'enseigner au cours de la prochaine année académique. Pourront être fixés dans l'appel à communication certains domaines prioritaires, comme la technologie éducative et la gamification. En raison de la pandémie de la Covid-19, l'accent a été essentiellement mis durant l'année universitaire en cours sur l'enseignement à distance, ainsi que sur l'enseignement mixte.

Les chercheurs du Centre ainsi que le Cabinet du provost sont chargés d'examiner rigoureusement les propositions de communication et d'en retenir quelques-unes. Les chercheurs associés, en collaboration avec le Cabinet du provost, auront donc la charge de mettre en place un programme qui s'étale sur quatre semaines, dont le but est de former les participants et les soutenir dans l'accomplissement des tâches proposées. Le programme comprend des ateliers, des webinaires, des cours de courte durée, des travaux assistés, des discussions de groupe et des séances de rétroaction.

Les sujets abordés incluent principalement : les méthodes de conception de cours, les méthodes pédagogiques innovantes, les méthodes de l'enseignement à distance et la pédagogie inversée, l'introduction à la conception et au lancement d'un MOOC, l'introduction à la réalité virtuelle et à la réalité augmentée, l'utilisation des médias sociaux dans l'enseignement, ainsi que la conception multimédia et la gamification des cours. Certains séminaires ou ateliers techniques auront pour but d'aider les participants à utiliser efficacement certains outils, comme le système de gestion de l'apprentissage (Blackboard), le système de visioconférence (WebEx) et les outils de création de cours à l'instar du logiciel Articulate. Les participants pourront également profiter pour enregistrer des cours en utilisant nos studios et découvrir les différents outils, tels que le Lightboard, Wacom, ou encore le Smart Board. Chaque semaine commence par une réunion entre les participants et les chercheurs du Centre afin de discuter des sujets qui seront abordés et d'introduire les participants à quelques cours techniques asynchrones. La semaine se termine par une séance de discussion et de rétroaction au cours de laquelle les participants présentent leurs travaux en cours devant les chercheurs du Centre et en présence de quelques étudiants. Les étudiants sont choisis par les participants eux-mêmes ; certains d'entre eux ont déjà suivi le cours qui fait l'objet de la présentation ou vont s'y inscrire prochainement. À la fin du programme, les participants seront dotés de connaissances et de compétences nécessaires qui leur permettent de rénover leurs cours en question. Ils devraient également avoir terminé un plan complet et travaillé sur divers éléments de leurs cours.

Au cours du semestre prochain, chaque participant au programme aura complété la formation et donnera le cours. Au cours du semestre qui suit, une présentation publique suivie d'une discussion aura lieu, au cours de laquelle les participants présentent leurs nouveaux cours, les leçons apprises et le feedback des étudiants. À la fin de cette séance, les chercheurs du CIL délibèrent et votent en faveur des participants ayant complété avec succès les tâches proposées et qui pourront par la suite se joindre au Centre en tant que nouveaux chercheurs associés.

De nombreux enseignants de la LAU sont intéressés à rejoindre ce programme, notamment parce qu'il leur permet de nouer des liens solides entre eux. Il leur permet également de nouer des liens avec des collègues qui pourraient solliciter leur aide. De plus, le président de l'université, le provost ainsi que les doyens des facultés rendent souvent hommage aux diplômés du CIL qui sont devenus les champions de la pédagogie innovante à la LAU. Nous les récompensons en leur offrant des rémunérations symboliques, et dans certains cas, ils bénéficient de décharges de cours.

De plus, étant donné qu'ils sont des champions de la pédagogie innovante, les chercheurs du CIL ont apporté leur grand soutien à tous les enseignants de la LAU et les ont aidés à passer à l'enseignement à distance au début de la crise de la Covid-19. À titre d'exemple, ils ont organisé des webinaires et des ateliers publics en ligne, y compris des ateliers spécifiques à l'adresse des différentes facultés. Ils ont également mis en place [un cours sur notre système de gestion de l'apprentissage](#) pour que les enseignants se familiarisent avec l'enseignement à distance et interagissent avec les chercheurs du Centre et avec les autres enseignants de l'université. Enfin, les chercheurs du CIL ont à tour de rôle encadré un bon nombre de collègues et les ont aidés à accélérer le rythme de la transition vers

l'enseignement à distance. Actuellement, ils sont en train de préparer des plans de soutien à destination de leurs collègues pour le prochain semestre d'automne 2020 aux prises avec la Covid-19 et dont les cours seront offerts à distance ou en mode hybride en fonction de l'évolution de la pandémie. À vrai dire, ils ont soutenu leurs collègues d'une manière indispensable et exemplaire tout au long de la crise actuelle.

Nous encourageons toutes les universités à trouver des moyens ou des programmes similaires afin que leurs enseignants puissent s'engager dans les centres d'enseignement et d'apprentissage, et par conséquent puissent soutenir leurs collègues pendant cette période inhabituelle. Nous sommes tout à fait conscients que les universités pourraient avoir des difficultés à mettre en place de tels programmes et à permettre à leurs enseignants d'obtenir leurs diplômes dans des délais très courts. Cependant, nous sommes sûrs et certains que chaque université compte parmi son corps professoral, des membres qui ont excellé dans l'enseignement à distance pendant la crise de la Covid-19 ou même avant. Notre recommandation est d'encourager ces derniers comme nous l'avons fait nous-mêmes à travers notre programme, en faisant d'eux les champions de la pédagogie innovante à l'université, en leur attribuant un rôle clair dans l'encadrement de leurs collègues et l'animation d'ateliers, et potentiellement en leur offrant des incitations financières et des décharges de cours. Les enseignants sont très à l'écoute de leurs collègues et sont toujours prêts à apprendre d'eux.

Commentaire : Comment mobiliser les membres du corps professoral autour d'une approche commune?

Annie Pilote

Université Laval

Annie.Pilote@fse.ulaval.ca

Le 11 mars 2020 - L'Organisation mondiale de la santé signale que nous sommes confrontés à une pandémie. Les heures et les jours qui ont suivi cette annonce ont marqué un véritable bouleversement dans nos pratiques d'enseignement, nos pratiques de gestion... et nos vies en général. À la faculté d'éducation, la direction de la faculté est rapidement passée en mode de gestion de crise pour assurer la continuité de l'enseignement et de nos activités essentielles dans un contexte qui émergeait sous nos yeux. Chaque journée a commencé par une réunion du comité exécutif. Selon une expression qui revenait souvent durant cette période, nous avons l'impression de construire un avion en plein vol. Au cours de ces premières semaines, les professeurs ont travaillé fort pour adapter leurs cours afin de permettre aux étudiants de poursuivre l'apprentissage nécessaire à leur formation. Le travail accompli en si peu de temps a été absolument remarquable. Cependant, malgré les efforts individuels qui ont été faits, il est rapidement devenu évident que cela ne suffirait pas à long terme. La pandémie ne disparaîtrait pas rapidement et il était essentiel de se projeter dans la prochaine année universitaire, malgré un terrain mouvant avec des directives sanitaires en constante évolution. Le temps était compté et nous devons prendre rapidement des décisions stratégiques et mobiliser nos équipes pour avancer sur la base de principes communs, malgré une grande incertitude quant aux modalités concrètes de nos actions.

Nous avons opté pour la mise en place d'une petite équipe chargée de travailler de manière agile sur la prochaine transition éducative. Le doyen m'a confié la responsabilité de cette équipe composée d'un collègue expert en pédagogie de l'enseignement supérieur (Didier Paquelin) et de notre directrice générale (Nathalie Grondin). Notre principal défi était de briser les silos organisationnels en échangeant des informations le plus harmonieusement possible afin de mobiliser notre communauté autour d'une approche commune. Parmi les grands principes que nous avons mis de l'avant, je souligne l'importance accordée à la diversité des expériences des étudiants, en particulier des étudiants débutants, de ceux qui ont des responsabilités familiales, ainsi que des étudiants internationaux. Nous avons encouragé la mise en œuvre de diverses approches et méthodes pour soutenir les étudiants dans leur apprentissage, tout en prêtant attention à leur engagement et à leur socialisation dans leur programme. Dans le même ordre d'idées, nous avons pris en compte le continuum d'expériences et le niveau d'aisance des membres du corps professoral avec les différentes pratiques de l'enseignement à distance afin d'offrir un soutien approprié. Nous avons avancé dans cette direction en trois étapes.

Dans un premier temps, nous avons dû assurer un échange continu d'informations et de consultations afin de prendre en compte les réalités des services et celles des programmes par des réunions fréquentes. Le groupe consultatif sur la technologie et la pédagogie, qui réunit des représentants des départements et des consultants en éducation, s'est également réuni plus fréquemment pour guider l'exécutif de la faculté. Ces réunions ont été l'occasion d'apporter de nouvelles informations au fur et à mesure que nous les recevions et de partager les préoccupations des membres de nos équipes au quotidien. Ces réunions, bien qu'assez informelles, ont été cruciales pour assurer la cohérence de nos actions respectives. C'est ainsi que nous avons pu planifier la modalité des cours pour le semestre suivant, en accordant une attention particulière aux activités pratiques nécessitant un enseignement en face à face sur le campus afin d'atteindre les objectifs de formation. Au final, les cours en ligne (synchrones et asynchrones) ont été clairement privilégiés par nos professeurs par rapport à l'enseignement co-modal. Comment expliquer ces choix ? La complexité perçue de l'enseignement co-modal, le besoin de soutien pour répondre simultanément aux besoins des étudiants en classe et à ceux en ligne, les contraintes liées à la distanciation sociale, en plus des risques de contagion liés à la présence sur le campus, sont autant de raisons qui peuvent éclairer ces choix.

Deuxièmement, nous avons mis en place des moyens pour soutenir les enseignants qui avaient de grandes inquiétudes quant à la transformation de leurs cours d'automne (et aux défis dans leur vie personnelle en général). Un portail a été créé pour rassembler les différentes actions menées et partager les ressources disponibles pour soutenir la transition pédagogique. Une série de webinaires (11) a été organisée autour de différents thèmes allant des principes guidant la transformation d'un cours, aux interactions en grands groupes, à la production de clips vidéo, à l'évaluation, au bien-être, etc. Des collègues ont été invités à donner des conférences lors de ces webinaires en s'appuyant à la fois sur leur expertise et leur expérience personnelle. Ce fut l'occasion de partager des points de vue dans un espace de confiance afin de progresser chacun à notre rythme. Le simple fait de rencontrer des collègues faisant face à des défis similaires a parfois suffi pour se rassurer et avoir le courage de prendre des risques pédagogiques.

Si cet espace collectif est essentiel pour donner du sens à nos actions respectives, il n'en reste pas moins que le travail à accomplir est colossal pour assurer des conditions optimales d'enseignement et d'apprentissage. C'est pourquoi, dans un troisième temps, nous avons mis en place une brigade d'assistants d'enseignement pour soutenir les membres du corps professoral dans la transformation de leurs cours. Cette équipe d'étudiants est venue prêter main forte à l'équipe de soutien technopédagogique, qui a joué un rôle clé tout au long de cette opération. Cette brigade a rassemblé divers profils d'étudiants; certains assistants maîtrisaient mieux le contenu disciplinaire, tandis que d'autres avaient des compétences en technologie éducative. Les assistants ont été formés et étroitement supervisés par des consultants pédagogiques professionnels qui forment notre équipe. Une dynamique collective s'est mise en place à travers des réunions d'équipe quotidiennes, permettant le partage d'expériences et la recherche collective de solutions aux défis posés. Progressivement, un travail collaboratif entre assistants pouvant apporter des compétences complémentaires a été mis en

place. Selon les témoignages reçus, cette expérience de travail a été extrêmement formatrice pour les étudiants recrutés et ils ont le sentiment d'avoir pu contribuer à une mission importante.

À la veille du semestre d'automne, le travail n'est pas complètement terminé, mais il est clair que notre faculté est très bien placée pour fournir un enseignement en ligne de haute qualité. Avec le recul, je dirais que ce qui ressort le plus de cette expérience est l'expression d'une organisation apprenante qui, grâce à la contribution de chacun, a pu progresser dans l'appropriation de nouvelles méthodes d'enseignement, tout en étant confrontée à une situation très inhabituelle. Pour l'avenir, que restera-t-il de tous ces efforts une fois la pandémie terminée? Je dirais que des professeurs qui adoptent une approche flexible, osent innover pédagogiquement et s'appuient sur une dynamique collective pour mieux avancer ensemble.

Soutenez l'idée de travailler plus intelligemment, plutôt que plus fort

Gardez les choses simples; la surcharge cognitive se produit, même chez les professeurs. La première réponse à beaucoup d'entre eux a été de modéliser une variété de technologies numériques différentes. Ceci a submergé certains professeurs, d'autres ne pouvaient envisager comment ils pourraient mettre ces technologies en oeuvre dans leurs cours. Il en va de même pour les ressources et les services partagés en ligne. De nombreuses ressources ont été mises à la disposition des professeurs, sans tenir compte de la fatigue croissante des professeurs qui filtraient constamment les ressources dont ils avaient réellement besoin. Au début, limitez les choix à deux ou trois options viables puis augmentez progressivement les options au fur et à mesure que se présentent des besoins qui ne peuvent être satisfaits par les premières options.

Soyez holistiques, ne vous laissez pas cataloguer. Adoptez une approche systémique et systématique pour former et soutenir le corps professoral ainsi qu'apporter des réponses au large spectre de ses besoins technologiques et pédagogiques. Vous serez mieux reçus.

Mettez en place une plateforme qui vous permettra d'extraire immédiatement les besoins du corps professoral à l'aide d'enquêtes. En période de crise, d'incertitude et de réalités instables, vous devez prendre régulièrement le pouls du corps professoral et des étudiants afin de vous adapter à l'évolution de leurs besoins.

Acceptez que le changement soit difficile; adaptez votre service au niveau d'expertise et aux besoins des professeurs et célébrez les petites réussites. De nombreux membres du corps professoral ont besoin d'un soutien sérieux pour passer d'un mode d'enseignement et d'apprentissage à un autre. On pourrait penser qu'une crise serait une très bonne occasion pour les professeurs de repenser leurs approches pédagogiques, à savoir leurs stratégies d'évaluation. Changer de pratique, même en temps de crise, est bien plus difficile que vous ne le pensez. Fixez des attentes raisonnables. Ne vous attendez pas à ce que des apprenants adultes de votre faculté soient différents des apprenants adultes que sont les étudiants. Reconnaissez leurs petits succès. Cela les encourage à essayer des choses qu'ils n'auraient jamais essayées auparavant.

Connaissez votre faculté. Quels sont les besoins des professeurs en temps normal par rapport à leurs besoins en temps de crise, de transition et de transformation majeure? Quel est l'éventail de leurs compétences lorsqu'il s'agit d'utiliser la technologie à des fins pédagogiques? De quel type et de quel niveau de suivi auront-ils besoin une fois que la version alpha ou bêta de leurs cours sera mise en oeuvre? Combien de temps doivent-ils investir pour améliorer ces versions? Peuvent-ils le faire de manière autonome ou ont-ils besoin d'un autre type de soutien? Une réponse commune parmi les professeurs est qu'ils ont besoin d'options et que ces dernières doivent être pertinentes.

Connaissez vos étudiants. La majorité des élèves se sont révélés plus résistants qu'on aurait pu l'imaginer pendant la pandémie. Cependant, beaucoup étaient anxieux, n'avaient pas accès à la technologie, ne disposaient pas d'un espace sûr pour étudier, pour ne citer que quelques exemples. Lorsqu'il s'agit de savoir s'ils sont prêts à apprendre en ligne, assurez-vous que le corps professoral ne sous-estime jamais leurs compétences, mais surtout ne les surestimez pas non plus. Le néologisme de natif numérique est un mythe et il existe un large éventail de profils d'étudiants. Tous n'apprennent pas en regardant un cours préenregistré. Les étudiants ont besoin d'être en contact avec le corps professoral; ils ont besoin que le corps professoral communique avec eux.

Personnalisez et étendez les soins et le suivi. L'approche « taille unique » a été un pansement rapide en cas d'urgence. Elle a permis d'assurer que la plupart des cours soient mis en ligne, mais elle n'a pas permis d'assurer la qualité de tous les cours. Une solution à long terme est essentielle étant donné que l'incertitude règne toujours. Les professeurs ont besoin d'une formation et d'un soutien personnalisés. Ils ont besoin d'un système et d'une plateforme qui leur permettent d'accéder facilement à des ressources pertinentes en flux tendu, en fonction de leur profil particulier. Ce service devrait être disponible, quel que soit le nombre de professeurs qui l'utilisent en même temps.

Apprenez-leur à pêcher. L'objectif est d'aider les membres du corps professoral à développer leur appétit pour l'adoption d'approches pédagogiques innovantes, à reconnaître leurs propres capacités et aptitudes, à identifier ce qui les retient et à trouver des stratégies pour s'engager dans une démarche de perfectionnement continu lorsqu'il s'agit de concevoir et d'animer leurs cours. Leur donner des solutions pédagogiques préétablies limite leur créativité et risque d'entraver leur potentiel à concevoir la meilleure expérience d'apprentissage pour leurs étudiants. Tolérer une pédagogie inefficace est de la fausse bienveillance.

Aidez le corps professoral à adopter une utilisation critique, éthique et équitable de la technologie numérique. La pandémie de la COVID-19 a obligé tous les professeurs qui donnent un cours à utiliser une ou plusieurs technologies numériques pour terminer le semestre d'hiver. Cela a permis à beaucoup d'entre eux de réfléchir à leur position par rapport aux technologies numériques et à l'apprentissage en ligne. Aujourd'hui plus que jamais, vous pouvez influencer le débat concernant les opinions positives et négatives sur les technologies numériques et encourager les professeurs à intégrer de manière critique et responsable ces technologies et leurs caractéristiques pour aider à assurer une expérience d'apprentissage équitable et flexible à leurs étudiants.

Commentaire : Comment les bureaux de soutien à l'enseignement peuvent-ils utiliser l'analyse de l'apprentissage pour personnaliser le soutien qu'ils apportent aux membres du corps professoral à l'époque de la COVID-19?

Bart Rienties

Open University

Bart.rienties@open.ac.uk

Durant l'ère sans précédent de la COVID-19, de nombreux cours ont été mis en ligne. Avec un nombre croissant d'étudiants et d'enseignants travaillant ensemble en ligne, il est évident qu'un grand nombre de données nouvelles et supplémentaires sont actuellement recueillies, stockées et potentiellement analysées quant aux attitudes, au comportement et à la cognition des apprenants. En outre, de nombreuses possibilités de développement professionnel sont également disponibles en ligne, ce qui constitue une autre mine d'or pour explorer ce qui pourrait fonctionner en termes d'apprentissage professionnel (par exemple, les séminaires en ligne auxquels les étudiants ont participé, les pages Web visitées, les activités d'apprentissage spécifiques auxquelles les enseignants participent). Ces données pourraient être utiles aux établissements, aux enseignants et au Bureau de soutien à l'enseignement (BSE) en particulier, mais comment en tirer parti?

Le domaine de l'analyse de l'apprentissage fournit spécifiquement une gamme d'outils et d'approches conceptuels et méthodologiques permettant aux BSE d'utiliser ces données pour contribuer à informer la pratique et, si possible, à l'améliorer. Pour les lecteurs intéressés par les diverses options, le manuel en libre accès sur l'analyse de l'apprentissage est une ressource utile (Lang, Siemens, Wise, & Gasevic, 2017).

De nombreuses institutions commencent à fournir des tableaux de bord d'analyse de l'apprentissage où les enseignants et parfois les étudiants peuvent voir comment les apprenants se débrouillent, comment et quand ils s'engagent dans des activités d'apprentissage spécifiques, et quelles sont les prochaines étapes potentiellement bénéfiques (Jivet, Scheffel, Specht, & Drachslar, 2018). En outre, de nombreuses études ont montré que les tableaux de bord d'analyse de l'apprentissage pouvaient être utiles pour effectuer des interventions en temps réel ou de façon ponctuelle lorsqu'un étudiant ou une faculté pourrait avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour passer avec succès à l'étape suivante de l'apprentissage. Par ailleurs, les inventions en matière d'analyse de l'apprentissage pourraient être utilisées pour offrir aux apprenants qui sont en avance sur leur classe des défis et des opportunités d'apprentissage supplémentaires (Sharples et al., 2016).

Par exemple, à l'Open University UK, l'analyse prédictive de l'apprentissage a été utilisée au cours des 4 dernières années par 1159 enseignants uniques, et a touché 23 180 étudiants dans 231 cours en ligne de premier cycle (Herodotou et al., 2020). Une leçon importante de cette adoption à grande échelle est la formation d'une équipe de projet interdisciplinaire composée de représentants du corps professoral, d'enseignants, d'universitaires, de gestionnaires de l'éducation, de spécialistes des

technologies de l'information et d'experts en évaluation, qui a permis de surmonter certains des problèmes typiques de l'engagement précoce des enseignants. En outre, la nomination de super champions d'enseignants actifs pour former d'autres enseignants a permis de surmonter une partie de la résistance initiale à l'utilisation de l'analyse de l'apprentissage. De plus, en exploitant les enseignants qui ont fait un usage actif de divers outils et ceux qui ne l'ont pas fait, on permet aux bureaux de soutien à l'enseignement d'intervenir de manière proactive en termes de conception de l'apprentissage, ainsi que de fournir un soutien spécifique aux enseignants qui pourraient avoir du mal à donner un sens à l'approche de l'apprentissage.

Une autre constatation importante dans la communauté de l'analyse de l'apprentissage est que toutes les données ne sont pas nécessairement pertinentes pour les enseignants et les étudiants. Bien qu'il soit intéressant d'essayer de saisir le plus de données possibles, en réalité, les enseignants ont souvent du mal à donner un sens aux données lorsque trop d'informations et de détails infimes sur les interactions sont fournis. Par exemple, il peut être intéressant de savoir qu'un étudiant ou un membre du corps professoral a cliqué sur quatre vidéos, deux PowerPoints et un quiz au cours de la dernière heure. Cependant, il est probablement plus utile de savoir comment les gens sont engagés dans le cours au cours des deux dernières semaines, et comment cet engagement est lié à ses attitudes d'apprentissage, à celles de ses pairs, et au calendrier des cours respectifs (Rienties, Tempelaar, Nguyen, & Littlejohn, 2019).

En particulier pour les interventions de cours, savoir qu'un apprenant a cliqué sur un groupe d'activités d'apprentissage est souvent inutile si l'on n'est pas en mesure de positionner cela dans une compréhension plus profonde des dispositions des apprenants, et si ces activités sont pertinentes pour une conception d'apprentissage particulière. Par exemple, une recherche de suivi à l'Université d'Ottawa a montré que 69 % de la façon dont les apprenants s'engagent dans des activités d'apprentissage au cours d'une semaine donnée est déterminée par la façon dont les enseignants conçoivent des activités d'apprentissage particulières au cours de cette semaine (Nguyen, Rienties, Toetel, Ferguson, & Whitelock, 2017).

Par conséquent, lorsque l'on envisage d'examiner la mine d'or que constituent les données analytiques sur l'apprentissage, il faut commencer par essayer de saisir et de mesurer les activités d'apprentissage qui sont pertinentes pour atteindre les résultats d'apprentissage d'un cours. En outre, les bureaux de soutien à l'enseignement doivent jouer un rôle essentiel en aidant les professeurs à donner un sens à ces données complexes et à concevoir efficacement de puissantes possibilités d'apprentissage pour leurs apprenants.

Commentaire : Processus de réaménagement initial d'un cours en 7 étapes

Guy W. Wallace

EPPIC Inc.

guy.wallace@eppic.biz

Les sept étapes suivantes visent à créer des transformations initiales de cours universitaires existants pour des déploiements initiaux en modalités diverses et en utilisant des médias autres que les salles de classe et les laboratoires en raison de la pandémie de la COVID-19. L'objectif est d'utiliser le plus largement possible le matériel existant dans un premier temps, afin de permettre un apprentissage en ligne (par opposition à un apprentissage en face à face) aussi rapidement que possible.

Après la première utilisation, des améliorations continues peuvent être nécessaires pour affiner le matériel sur la base des livraisons initiales et des commentaires des professeurs et des étudiants, et surtout en tenant compte de l'évaluation des apprentissages et des réalisations, ainsi que des lacunes des étudiants, par rapport aux buts et objectifs d'apprentissage pour chaque cours.

Ces sept étapes devront être détaillées au niveau des tâches par chaque université, et rendues possibles grâce à des ressources fournies par des outils d'aide au travail créés localement, reflétant les politiques, procédures et pratiques universitaires existantes et nouvelles.

Processus de réaménagement d'un cours en 7 étapes

Étape 1 - Préparation et conduite d'une rencontre d'évaluation de l'état de préparation initial
Étape 2 - Recueillir des informations sur le but général et les objectifs d'apprentissage du cours et sur toute autre activité d'apprentissage essentielle
Étape 3 - Diriger des formations sur les modalités d'apprentissage mixte et la technologie qu'elles nécessitent
Étape 4 - Commencer les efforts de réaménagement pour produire des versions alpha
Étape 5 - Commencer les déploiements de cours mixtes et procéder à des améliorations continues
Étape 6 - Poursuivre les efforts de réaménagement pour produire des versions bêta
Étape 7 - Poursuivre les efforts de réaménagement pour produire les mises à jour nécessaires

CP = Concepteur pédagogique membre de l'équipe du BSE

Étape 1 - Préparation et animation de la rencontre d'évaluation de l'état de préparation initial

- Le CP aura besoin d'un outil ou d'un guide d'évaluation pour planifier rapidement la façon d'aider les professeurs, enthousiastes et résistants, et évaluer les connaissances et compétences personnelles du professeur, ainsi que sa disposition à travailler avec les outils et systèmes requis et optionnels utilisés localement.

Étape 2 - Recueillir des informations sur le but général et les objectifs d'apprentissage du cours et sur toute autre activité d'apprentissage essentielle

- Les CP devront recueillir et documenter des informations spécifiques pour définir les buts et objectifs des cours, ainsi que les méthodes et matériels actuels, et évaluer la quantité de travail nécessaire pour les convertir en modes alternatifs (en groupe, en autonomie et avec accompagnement) et en divers médias disponibles (papier, PDF, fichiers audio, vidéos, eLearning, etc.)

Étape 3 - Diriger des formations sur les modalités d'apprentissage mixte et la technologie qu'elles nécessitent

- Il faudra créer des plans de développement pour aider chaque professeur à utiliser le développement ou le mode de prestation, ceux-ci reflétant à la fois les évaluations de l'état de préparation effectuées à l'étape 1 et les choix faits à l'étape 2 concernant les modes et les médias des modèles en ligne mixtes.
- Les BSE devront donner des orientations sur les différents modèles d'apprentissage mixtes possibles localement et dispenser une formation sur la sélection d'un mode hybride approprié pour les cours du professeur.
- Les BSE devront également offrir une formation sur les outils et les technologies disponibles localement, afin de soutenir les outils et systèmes de développement de ces modalités d'apprentissage mixte en ligne, en fonction de l'équipe (CP et professeurs) qui doit développer le cours ou réaménager le contenu existant.
- Les BSE devront également offrir une formation sur les compétences requises en matière d'animation et de diffusion.

Étape 4 - Commencer les efforts de réaménagement pour produire des versions alpha

- Soit le CP travaillera avec les professeurs pour redévelopper le matériel de cours dans les nouveaux modes et médias en adoptant ou en adaptant l'un des modèles d'apprentissage mixtes en ligne; soit les professeurs eux-mêmes le feront avec l'aide du CP, comme prévu et nécessaire.

Step 5 – Étape 5 - Commencer les déploiements de cours mixtes et procéder à des améliorations continues

- Les professeurs déploieront, puis réaménageront le cours en utilisant les nouveaux modes et médias dans leur modèle d'apprentissage mixte en ligne et saisiront leurs propres rétroactions pour planifier les efforts d'amélioration continue nécessaires.
- Les résultats et les lacunes des étudiants, ainsi que les besoins d'amélioration des méthodes et du matériel du cours, seront évalués en fonction des buts et des objectifs du cours.
- Les efforts d'amélioration initiaux seront planifiés de manière à refléter le retour d'information et les résultats d'apprentissage des étudiants ainsi que le retour d'information des professeurs.
- Les mises à jour des méthodes et du matériel seront effectuées par le professeur ou le CP, ou les deux, en créant des versions bêta qui seront utilisées lors du prochain effort de déploiement.

Étape 6 - Poursuivre les efforts de réaménagement pour produire des versions bêta

- Les professeurs déploieront la version bêta de leurs cours en utilisant les modes et les supports mis à jour et recueilleront à nouveau leurs propres rétroactions pour planifier les efforts d'amélioration continue nécessaires.
- Les résultats et les lacunes des étudiants, ainsi que les besoins d'amélioration des méthodes et du matériel du cours, seront évalués en fonction des buts et des objectifs du cours.
- Les efforts d'amélioration initiaux seront planifiés de manière à refléter le retour d'information et les résultats d'apprentissage des étudiants ainsi que le retour d'information des professeurs.
- Les mises à jour des méthodes et du matériel seront effectuées par le professeur ou le CP, ou les deux, en créant des versions finales qui seront utilisées lors du prochain effort de déploiement.

Étape 7 - Poursuivre les efforts de réaménagement pour produire des versions mises à jour si nécessaires

- L'étape 7 reprend les tâches des étapes 5 et 6 et doit être effectuée en continu ou selon les besoins.

Une évaluation de l'état de préparation à la transformation

Une évaluation de la préparation à la transformation devra porter sur les points suivants concernant chaque professeur et chaque cours à transformer :

- L'état de préparation des professeurs
 - Volonté déclarée de transformer les cours

- Des appréhensions et des préoccupations spécifiques à chacun des cours
- Outils technologiques de développement (disponibles localement), niveaux d'expérience et capacités actuelles
- Outils technologiques de diffusion (disponibles localement), niveaux d'expérience et capacités actuelles
- La préparation des cours
 - Buts et objectifs du cours documentés, quiz, tests, plans de cours, matériel pédagogique, documents à distribuer

Conclusion

Ce processus reflète la nécessité de réaménager les cours le plus rapidement possible et de les affiner entre chaque prestation, voire plus tôt.

Les premières expériences avec les débuts d'un cours peuvent nécessiter d'apporter des améliorations pour la suite du cours avant sa première livraison.

Par exemple, si les premières réactions des étudiants suggèrent que les méthodes et le matériel ne fonctionnent pas ou sont inacceptables, des mesures doivent être prises avant le délai entre la formation actuelle et la suivante.

Par ailleurs, une fois que la pandémie est terminée et que les livraisons en face à face sont de nouveau possibles et sûres, il faut réfléchir à ce qui doit être conservé et à ce qui doit être remis dans l'état initial en ce qui concerne les méthodes, les modes et les supports, en se basant sur les commentaires des professeurs et de leurs étudiants.

Commentaire : Évaluation des besoins : Les pandémies et au-delà

Roger Kaufman

Florida State University

roger@megaplanning.com

Peter Drucker, en parlant des investisseurs, a déclaré que lorsque la marée descend, on peut voir qui porte des maillots de bain. Dans le domaine de l'éducation, la marée est descendue et presque personne n'était couvert. Pendant trop longtemps, nous avons eu des contenus d'apprentissage dépassés, ainsi qu'un manque de réactivité dans la fourniture d'une expérience d'apprentissage valable. La science et la recherche nous en apprennent plus que ce que nous dispensons. Généralement, les « évaluations des besoins » étaient généralement des « évaluations des désirs » qui examinaient ce que les gens voulaient plutôt que les écarts dans les résultats et les conséquences il fallait combler pour que les apprenants deviennent des citoyens productifs et heureux. Si nous continuons à utiliser les évaluations des besoins habituelles, quel que soit le nom que nous leur donnons, il n'y aura pas de changements... Ce serait un peu comme si les professeurs se comportaient comme des enfants avec un porte-monnaie dans un magasin de jouets. Des chicanes sémantiques? Je vous garantis qu'il n'y en aura pas. La pandémie actuelle nous donne l'occasion de nous assurer que nous ne serons plus jamais gênés et de nous aider maintenant.

Voici un dialogue simulé :

Administrateur : Cette pandémie nous a tous fait du mal et nous devons trouver différents moyens d'aider les apprenants. Je procède à une évaluation des besoins et, dans le cadre de cette évaluation, je veux que vous me disiez ce dont vous avez besoin pour accomplir ce nouveau travail difficile.

Professeur : Voyons voir. Cela a été exigeant et stressant. Je vais avoir besoin d'un ordinateur plus rapide et d'un internet plus rapide pour mieux télécharger. J'ai aussi besoin d'une vingtaine d'heures supplémentaires par semaine pour maintenir mon cours à jour.

Administrateur : Cela est une liste complète de besoins. Comment saurez-vous si l'investissement donne de bons résultats? Comment saurez-vous si ce que vous fournissez aidera les apprenants à réussir dans votre cours, dans leurs études et dans leur vie future?

Professeur : D'après mes évaluations

Administrateur : Votre test sera utile s'il est lié à la satisfaction des besoins que vous avez identifiés pour vos apprenants. Comment saurez-vous si la manière dont vous dispensez votre cours est efficace et efficiente ?

Professeur : Je sais ce que je fais. J'enseigne depuis 21 ans. Je continuerai à faire ce que je fais tout de suite.

Administrateur : Le temps supplémentaire vous amènera-t-il à repenser à la façon dont vous pourriez concevoir un système d'apprentissage ?

Professeur : Qu'est-ce que cela signifie? Je n'ai rien vu de tel dans les journaux.

Administrateur : Nous connaissons maintenant beaucoup de choses qui se sont avérées efficaces dans de nouvelles façons d'enseigner, ce que nous enseignons et pourquoi nous l'enseignons en premier lieu. Cela pourrait vous aider à avoir encore plus de succès.

Professeur : Tout cela est nouveau pour moi. Peut-être. Peut-être seulement...

Administrateur : Super. Allons explorer ensemble. Vous pouvez aider à préparer les apprenants à la réussite et à vous apporter une valeur ajoutée une fois la pandémie passée.

Voici quelques éléments qui permettront de faire face à la crise actuelle, puis au-delà des crises actuelles et de définir un avenir meilleur :

1. Faire accepter que le but de l'éducation soit de contribuer à ce que les apprenants deviennent autonomes et indépendants dans la vie. L'objectif n'est pas seulement d'enseigner une matière, mais d'aider les apprenants à savoir comment penser (et non pas quoi penser) et à être capables d'appliquer ce qu'ils apprennent pour réussir à résoudre des problèmes. Ce changement d'orientation est essentiel. Si vous n'arrivez pas à vous entendre sur un objectif commun auquel chaque personne contribue à sa façon, vous aurez un programme d'études centré sur le professeur et non sur l'apprenant. Une attitude paternaliste *Papa a raison* ne suffit pas dans ce cas-ci.
2. Arrêtez de demander aux gens ce dont ils ont « besoin » et demandez-leur ce qui est nécessaire, soit les lacunes en matière de compétences, de connaissances, d'attitudes et d'aptitudes, afin que les apprenants réussissent à l'école et dans la vie.
3. Faites-leur identifier les lacunes mesurables en matière de résultats pour les apprenants (y compris pour leur réussite dans la vie).
4. Pour chaque demande, demandez-leur quels sont les changements dans les résultats elle engendrera qui contribueront à la réussite des apprenants à l'école et dans la vie.
5. Demandez à chaque professeur et apprenant les critères qu'ils utiliseront pour mesurer le succès en se basant sur le 3e point ci-dessus. Comparez et résolvez les différences en fonction de la valeur ajoutée interne et externe.
6. Fournissez à chaque membre de du corps professoral un guide rapide pour se préparer et préparer le matériel de cours, en s'assurant de la maîtrise, et non simplement de la présentation du matériel, ainsi que de la conception et du développement des performances d'apprentissage.
7. Fournir l'assistance nécessaire dans tous les aspects de la conception, de la prestation et de l'évaluation des cours. Les conseils pourraient inclure Boettcher & Conrad (2010); Major, (2015); Smith, (2008); 2008 ; Wallace, (2001; 2011); Watkin et Corry (2013).
8. Vous trouverez ci-dessous quelques guides pour obtenir ce qui est enseigné afin de répondre à des besoins réels.

Pourquoi nous enseignons : Une vision idéale pour nous guider

La **vision idéale** est une déclaration mesurable du type de monde que nous voulons créer ensemble pour l'enfant de demain. Ceci sera votre guide pour aligner ce que vous enseignez sur la valeur qu'il apportera : *Il n'y aura pas de pertes de vies humaines, ni d'élimination ou de réduction des niveaux de bien-être, de survie, d'autosuffisance et de qualité de vie, quelle qu'en soit la source.*

Survie et autosuffisance? La pandémie ne nous a-t-elle pas clairement montré, peu importe qui nous sommes et où nous sommes, que la survie est toujours sur le point de disparaître? Une éducation valable peut nous tenir à l'écart des catastrophes, aujourd'hui et à l'avenir. La recherche nous a fourni des outils nouveaux et éprouvés pour concevoir des possibilités d'apprentissage et s'assurer que ce que nous enseignons est valable pour aider à former de bons citoyens de demain. Ce que nous dispensons en classe doit contribuer à une chaîne de valeur complète qui comprend la valeur ajoutée sociétale. Pour tout ce que vous avez l'intention d'offrir, demandez objectivement « cela nous rapprochera-t-il de façon mesurable de la vision idéale? » L'évaluation des besoins est un outil essentiel pour nous permettre de mieux réussir, en cas de pandémie et au-delà.

En quoi consiste réellement l'analyse réactive et responsable des besoins?

- Une analyse utile des besoins identifie les écarts entre les résultats actuels et les résultats souhaités et nécessaires, et place les besoins par ordre de priorité sur la base de « ce qu'il en coûte pour répondre au besoin » par rapport à « ce qu'il en coûte pour ignorer le besoin ». Les trois niveaux d'évaluation des besoins sont les suivants : sociétal, organisationnel et individuel. Ils sont liés et alignés.
- Lorsque vous définissez un « besoin » comme un écart entre les résultats actuels et les résultats souhaités et exigés (utilisé comme un nom), cela vous donne un gain à trois niveaux : (a) il fournit les critères de planification, (b) il fournit les critères d'évaluation et d'amélioration continue, et (c) il vous permet de justifier vos plans et vos budgets sur la base de ce qu'il en coûte pour répondre au besoin par rapport aux coûts pour l'ignorer. Voir la figure 1.

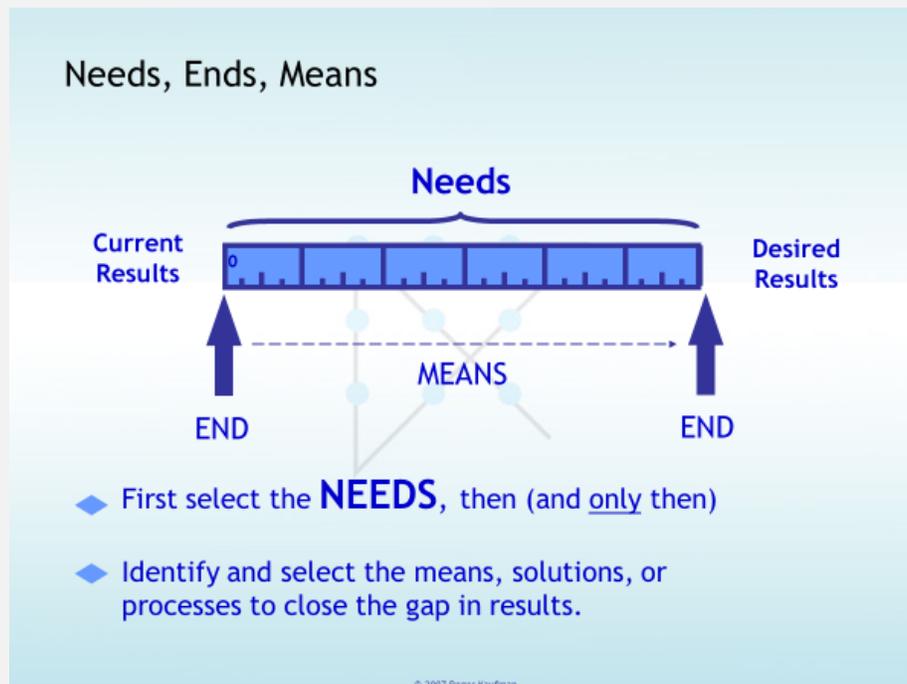


Figure 1. Needs are gaps in results (Kaufman, 2011)

- Les besoins ne sont pas les mêmes que les « désirs ». Ne confondez pas les désirs ou les solutions avec les fins (résultats ou conséquences). Les « évaluations des besoins » les plus populaires sont en réalité des évaluations de solutions ou même des « listes de souhaits » de méthodes, de moyens, de ressources ou d'activités souhaités. L'utilisation de ces listes peut vous amener à choisir des solutions qui ne vont pas avec les problèmes et les opportunités de base.

Tout cela n'est-il pas académique et difficile ? Avons-nous le temps de le faire ?

Réfléchissez un instant. Quel est le coût de la satisfaction de besoins mesurables par rapport au coût de leur non-satisfaction? Que nous coûte l'éducation pour former des personnes qui ne savent pas comment rendre leur vie et celle des autres toujours plus proches de la vision idéale? Si vous ne voulez pas vous rapprocher continuellement de la vision idéale, où voulez-vous aller en ce qui concerne la responsabilité des résultats ? Faire des analyses de besoins qui ne demandent que « de quoi avez-vous besoin? » est un moyen d'accomplir ce que Peter Drucker a conseillé : « Nous nous améliorons de plus en plus pour faire ce qui ne devrait pas être fait du tout. »

Soyez centré sur l'apprenant et suivez les conseils fournis ici. Cette approche a été très largement validée.

Commentaire : Comment identifier les possibles, sécuriser la transition, initier une communauté d'acteurs, développer des postures d'indulgence et de bienveillance.

Didier Paquelin

Université Laval

didier.paquelin@fse.ulaval.ca

Le contexte de la pandémie a conduit à une accélération de l'évolution des pratiques pédagogiques sans précédent. Tous les établissements de formation ont dû en quelques heures, en quelques jours, opérer un revirement copernicien de leur organisation. Là, où l'organisation et les acteurs avaient établis des pratiques routinisées depuis des décennies, fondées sur la co-présence de l'enseignant et de l'apprenant dans un unique espace-physique, il s'est agi de rompre avec cette unité de temps et de lieu, et de mobiliser intensément les outils numériques pour assurer la continuité pédagogique. Face à une telle situation, inédite de surcroît, à la fois sans point de repère globalement partagé, et dans un contexte incertain où les solutions ne pré-existent pas mais sont à construire en avançant, le challenge institutionnel et pour chaque acteur que sont les enseignants et les étudiants, est de façonner de nouvelles pratiques dans un temps très court sans avoir de pratiques autre que celle de la salle de classe ou du laboratoire. L'analyse de l'expérience d'une université québécoise permet d'identifier plusieurs principes que nous partageons dans la suite de cette contribution : identifier les possibles, sécuriser la transition, initier une communauté d'acteurs, développer des postures d'indulgence et de bienveillance.

Identifier les possibles

Passer le temps de la sidération liée à l'annonce de la pandémie, l'objectif premier est d'identifier les solutions possibles au regard des règles de l'institution et de donner des réponses claires et explicites pour l'ensemble des acteurs aux deux questions suivantes : que faut-il mettre en place pour maintenir la qualité de la formation et qu'est-il possible de faire au regard des ressources et des contraintes liées au contexte institutionnel et sociétal ? Cette identification des possibles conduit à l'établissement concerté de la liste de cours qui sera l'objet d'une transition pour la session à venir. Cette liste est établie sur la base de critères co-construits et partagés avec l'ensemble des enseignants (exemple d'un critère : les activités en présence sont réservées aux étudiants qui débutent leur cursus universitaire, sous réserve du respect des règles sanitaires en vigueur). Ces critères donnent des repères partagés par l'ensemble de la communauté et facilitent les discussions, voire parfois les négociations. Ils permettent d'objectiver les prises de décision et de faire en sorte qu'elles soient équitables.

Sécuriser la transition : développer un climat de confiance

Dès lors où le cap est défini par l'institution, l'objectif est de diminuer les sources d'anxiété des enseignants, surtout pour ceux qui n'ont pas de pratique de la formation à distance. Pour ce faire il importe d'écouter les enseignants sans jugement, de collecter auprès d'eux des informations sur leurs

ressentis, leurs besoins afin de mettre en place un accompagnement adapté. Dans le cas analysé, les besoins des enseignants ont permis de définir trois niveaux d'accompagnement. Sans jamais être dans une injonction, il s'agit de faire des propositions en réponse aux besoins qu'ils soient d'ordre pédagogique ou technologique. Sécuriser la transition revient à permettre à chaque enseignant de percevoir qu'il sera capable avec l'accompagnement proposé d'effectuer la transition. La fonction première de cet accompagnement est d'être à l'écoute des besoins des enseignants, de leurs préoccupations, voire de leurs peurs et leurs craintes. Il s'exerce sans jugement, simplement dans la recherche de la compréhension de la pratique pédagogique de l'enseignant. L'accompagnateur et l'accompagné formalisent ensemble les problématiques rencontrées et co-construisent les solutions.

Initier une communauté d'acteurs

L'ampleur d'une telle transition suppose d'engager le plus grand nombre d'enseignants dans cette dynamique. Le rôle des leaders, des influenceurs de chaque micro-communauté est essentiel (exemple : les enseignants d'une même unité). L'engagement des enseignants semble, d'une part, facilité par le fait qu'ils se reconnaissent dans un collègue en qui ils ont confiance, et d'autre part par la nécessité de trouver ensemble des solutions à une préoccupation commune : la continuité pédagogique.

L'organisation de rencontres régulières, par exemple sous forme de webinaires, le partage de ressources et de matériels, la mise en place de temps d'échanges participent de la création de cette communauté pour autant que ces actions soient en proximité de leur appartenance professionnelle. Les actions de ce type mises en place au niveau facultaire paraissent plus fertiles que celles mises en place au niveau universitaire. Se reconnaître dans une communauté constituée de collègues proches semble renforcer l'engagement dans cette dynamique et participe également à la légitimation des actions qui sont faites. Par ailleurs, une telle communauté est l'occasion de révéler des talents au sein d'une faculté par le partage volontaire d'expériences.

Indulgence et bienveillance

Dans ce contexte de transition « massive », dans un temps souvent perçu comme insuffisant sans avoir de repères relatifs à la formation à distance, il convient de revenir sur des principes partagés en pédagogie afin de revenir aux fondamentaux de l'apprentissage et ne pas être dans une recherche de transfert des pratiques présentielle à distance. La question est moins de savoir comment faire avec une présentation de 200 slides que de créer des activités d'enseignement et d'apprentissage signifiantes. Dans la mesure où il s'agit d'une première expérience tant pour les enseignants que pour les apprenants, il est conseillé de définir les grands principes du design pédagogique tout en se réservant la possibilité d'ajustements en fonction du vécu des deux premières semaines de cours. Il convient d'être à la fois bienveillant et indulgent envers soi-même et les autres sans pour autant diminuer les exigences des apprentissages.

Passer le temps de la crise, cette apparition soudaine et inattendue qui bouleverse le quotidien, il importe d'organiser le temps de la transition. Au temps court qui déstabilise, il convient de s'inscrire dans une temporalité plus longue qui permet de reconstruire un nouvel état de pratiques. Une telle démarche suppose cohérence, congruence et ajustement permanent. Elle se construit en avançant, rien ne peut être imposé au préalable. Les pratiques résultent d'une co-construction entre enseignants, conseillers pédagogiques et apprenants, qui permet à chaque enseignant de faire le chemin dont il est capable en fonction de ce qu'il est et de ce qui lui semble possible et atteignable.

Commentaire : Comment aider les facultés à concevoir des cours complets ou à modalités multiples?

Brian Beatty

San Francisco State University

bibeatty@sfsu.edu

Alors que de nombreux établissements prévoient d'importantes offres de cours sur le campus ainsi que des programmes en ligne et hybrides (ou mixtes) à l'automne 2020, le défi du développement du corps professoral devient encore plus complexe qu'en temps « normal ». De nombreuses écoles ont adopté une gamme de types de cours ou de modes de prestation pour l'automne 2020, y compris des cours en personne, en ligne synchrone, en ligne asynchrone et des cours hybrides de nombreuses variétés. Cependant, si une école ne peut pas se permettre de proposer des sections de classe distinctes dans chaque mode, la seule façon de proposer plusieurs modes est de le faire au sein de sections de classe individuelles, ce qui crée le besoin d'approches multimodales; des modes qui existent, mais que de nombreux professeurs ne connaissent peut-être pas et que la plupart n'ont jamais essayés dans leur enseignement. Dans ces classes multimodales, le corps professoral doit être préparé à 1) enseigner aux étudiants en classe, 2) enseigner aux étudiants en ligne, peut-être de manière synchrone ou asynchrone, et 3) gérer les deux types de participation des étudiants en même temps, dans les mêmes classes. Cette situation serait difficile en temps normal, mais avec les conditions extrêmement difficiles attendues dans la salle de classe à l'automne 2020, des exigences en matière d'éloignement physique et de masques, et l'incertitude permanente quant à savoir qui peut et ne peut pas assister aux cours en personne (ou enseigner en personne), la préparation du corps professoral et les besoins de développement associés n'ont jamais été aussi importants.

Une approche multimodale qui a beaucoup retenu l'attention du public au printemps et à l'été 2020 est la conception du cours HyFlex (Hybride-Flexible) (Beatty, 2019). À la fin du printemps 2020, EDUCAUSE a signalé que jusqu'à 70 % ou plus des campus qui avaient fait des plans pour l'automne 2020 prévoyaient une forme d'enseignement « HyFlex ». La plupart de nos campus n'ont pas de formation professorale formelle axée sur l'enseignement HyFlex (ou autre enseignement multimodal), bien qu'ils fournissent souvent un excellent support pour l'enseignement en ligne et hybride. Le corps professoral a donc dû non seulement s'adapter à une nouvelle façon d'enseigner, mais le personnel et la direction de la formation professorale ont également dû apprendre à soutenir cette nouvelle façon d'enseigner. Heureusement, les conseils de conception HyFlex les plus courants utilisés par le passé tirent parti de ce que nous savons et faisons bien dans des modes distincts pour développer des méthodes qui soutiennent les étudiants engagés dans tous les modes de participation en même temps. Nous n'avons pas eu à tout recommencer.

La conception HyFlex commence généralement par des approches et du matériel pédagogiques efficaces et éprouvés en classe, puis du soutien pour le corps professoral dans la transition vers cette excellence en ligne. Le processus de base de l'élaboration des cours consiste à prendre en compte 1)

les résultats d'apprentissage des étudiants, 2) les objectifs pédagogiques et le contenu associé, 3) l'évaluation des connaissances et 4) l'engagement des étudiants pour tous les modes d'enseignement prévus. Pour chaque aspect, le corps professoral commence par ce qu'il a déjà développé pour la salle de classe, puis examine les changements nécessaires pour soutenir les étudiants en ligne asynchrones, et ensuite comment ces approches pourraient également soutenir les étudiants en ligne synchrones (si nécessaire).

Les approches de développement professionnel utilisées ce printemps et cet été ont fait appel à des ateliers formels de plusieurs jours et/ou à des consultations individuelles de conception pédagogique pour parcourir le processus de conception des cours HyFlex. En commençant par une analyse des résultats d'apprentissage des étudiants et des objectifs pédagogiques, le professeur ou le (ou le concepteur du cours) examine si chaque résultat et objectif peut être atteint ou non dans les modes de participation en ligne, ou si des révisions des résultats pourraient être nécessaires. Si tous les résultats ne peuvent pas être atteints par les modes d'apprentissage en ligne, alors soit un cours n'est pas un bon candidat pour l'enseignement HyFlex, soit une certaine forme d'hybridation peut être nécessaire; certains résultats atteints par le mode HyFlex et d'autres par le mode présentiel seulement. Une fois que les résultats ont été harmonisés, le contenu de l'enseignement est pris en compte. Si la plupart des supports numériques sont déjà utilisés, une transition relativement simple vers l'affichage de ceux-ci dans le système de gestion de l'apprentissage (SGA) peut suffire. Ensuite, des formes d'évaluation sont envisagées. Si la forme d'évaluation en classe fonctionne également bien pour les étudiants en ligne, alors aucun changement ne sera nécessaire. Les examens en classe surveillés peuvent n'avoir besoin d'être chargés dans le SGA qu'avec une solution de surveillance en ligne en place. Certains professeurs envisagent des moyens de modifier leur évaluation en utilisant des formulaires moins susceptibles d'être trichés par les étudiants, en développant souvent des formulaires d'évaluation plus authentiques, tels que des documents écrits, des projets et des présentations. Enfin, les enseignants doivent prévoir un engagement avec les étudiants dans tous les modes, en anticipant le nouvel environnement de classe (avec des exigences de distance physique), en considérant comment interagir dans des sessions synchrones avec les étudiants à la fois en classe et en ligne, et en établissant une approche d'engagement asynchrone qui soutient l'interaction entre les étudiants et les enseignants pour les apprenants qui terminent le cours en dehors des heures de classe prévues.

En commençant par une conception efficace des cours en classe, si les professeurs sont soutenus dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un cours asynchrone efficace pour aider les étudiants qui ne peuvent pas ou, dans certains cas, choisissent de ne pas assister aux cours en personne, le résultat peut être un environnement d'apprentissage riche et suffisamment flexible pour soutenir tous les étudiants, quel que soit leur mode de participation.

Commentaire : Guide de la pédagogie à fort impact pour la conception de cours universitaires en ligne (basé sur des données probantes)

Richard Clark

University of Southern California

clark@usc.edu

Notre centre de recherche a travaillé avec de nombreux concepteurs pédagogiques et professeurs d'université dans plusieurs pays qui font la transition de leurs cours en ligne. Au cours des 20 dernières années, nous avons suivi avec attention les recherches internationales axées sur la pédagogie en ligne la plus efficace et les défis que rencontrent les administrateurs, le corps professoral et les étudiants pendant le processus de transition. Ce commentaire fournit des ressources pour les stratégies pédagogiques efficaces qui ont été trouvées pour améliorer l'apprentissage et la motivation des étudiants dans de nombreuses études de recherche menées dans différentes disciplines et cultures. Il est basé sur l'hypothèse que notre objectif commun est de soutenir l'engagement et l'apprentissage les plus efficaces de tous les étudiants. Dans la mesure du possible, nous avons lié les suggestions à des articles, chapitres, PowerPoints ou discussions qui expliquent et citent des études ou des revues spécifiques qui soutiennent les conseils donnés. Les collègues qui ont des questions ou des commentaires sont invités à contacter : clark@usc.edu

1. Voici une liste basée sur des données probantes qui énumère les critères fondés sur des preuves pour tous les principaux éléments de la conception, du développement, de la présentation et de l'évaluation des cours en ligne. Elle a été développée et révisée au cours des 9 dernières années et a été utilisée avec succès par de nombreuses universités. Elle peut être utilisée comme une simple liste de stratégies pédagogiques basées sur des recherches scientifiques par les concepteurs et les professeurs ou comme une liste de contrôle pour l'évaluation formative pendant ou après la conception de la totalité ou d'une partie d'un cours en ligne. ([Evidence-based online checklist.pdf](#))
2. Introduction aux directives fondées sur des données probantes pour la conception en ligne et résumé des principes psychologiques liés à la conception qui sous-tendent l'apprentissage par l'un des concepteurs les plus connus [Ruth Colvin Clark](#) et un célèbre psychologue de recherche spécialisé dans l'enseignement multimédia [Richard Mayer](#) à l'UC Santa Barbara. ([Learning by Doing Clark Mayer.pdf](#))
3. Une présentation PowerPoint développée par Richard Mayer pour résumer les principes pédagogiques des présentations en ligne, ainsi que les études qui les soutiennent et les raisons pour lesquelles elles fonctionnent. Les concepteurs trouveront des suggestions pour répondre aux questions des professeurs sur les raisons et les preuves de nombreuses suggestions pédagogiques fondées sur des preuves. ([Multimedia Principles Mayer.ppt](#)).

4. Si vous êtes intéressé par un système complet de conception pédagogique basé sur des recherches scientifiques, voici le système GEL (Apprentissage expérientiel guidé) décrit étape par étape et illustré. Ce système de conception décrit comment mettre en œuvre un grand nombre des éléments de la liste de contrôle fondée sur des données probantes décrite au point 1 ci-dessus. Il comprend des instructions pour l'utilisation de l'analyse cognitive des tâches; une approche superflue puisque les concepteurs travaillent avec des experts en contenu de la faculté. ([Gel Design System Implementation](#))
5. Voici un modèle simple et en une seule page présentant différents types de connaissances et la façon d'enseigner (avec un exemple) et d'évaluer toutes sortes de connaissances. Ce modèle décrit aussi comment exécuter certaines stratégies pédagogiques non autorisées dans les plateformes en ligne asynchrones. ([Knowledge Performance Matrix, 2020](#))
6. Une description actuelle de la manière de diagnostiquer les problèmes de motivation des élèves lors de l'apprentissage en ligne et d'y remédier, avec des exemples d'évaluation. ([Motivation Clark Saxberg IEP 2006](#))
7. Une enquête menée en 2011 auprès de 260 professeurs enseignant des cours en ligne de différentes disciplines a permis de déterminer que ceux dont les étudiants avaient obtenu de meilleurs résultats aux tests dans des classes similaires, avaient un taux d'abandon plus faible, avaient plus tendance à persévérer et à investir des efforts dans les cours en ligne et donnaient à leurs instructeurs le meilleur classement n'avaient tous qu'une qualité en commun; ils étaient tous perçus par les étudiants comme étant « très empathiques ». Les étudiants ont mentionné que ces professeurs étaient disponibles par téléphone (pendant les « heures de bureau ») ou dans les forums de discussion lorsqu'ils avaient des questions, qu'ils écoutaient et essayaient de les aider à résoudre leurs problèmes en lien avec le cours, qu'ils étaient compréhensifs lorsque les étudiants rencontraient des urgences à la maison qui interrompaient et retardaient leur travail, qu'ils étaient parfois prêts à accepter un travail tardif en cas d'urgence grave et qu'ils interagissaient avec les étudiants sur les forums de discussion. Être disponible et compréhensif avec les étudiants demande du temps et des efforts, mais cela est récompensé par la persévérance et l'apprentissage des étudiants ainsi que par leur respect et leur appréciation. ([Clark Saxberg Motivating Online Students.doc](#))
8. Document provenant de la US Distance Learning Association décrivant les meilleures pratiques en matière de conception et d'évaluation en ligne (élaboré par la fondation Gates). ([Gates Measuring Quality in Online Learning.pdf](#))
9. Versions française et anglaise de *Evaluating Distance Education: Strategies and Cautions*. ([Evaluating Distance Learning Clark 2008](#)).
10. Pratiques et principes douteux en matière de conception multimédia en ligne. Les recherches montrent que 10 croyances très populaires sur l'apprentissage en ligne et

sur ordinateur pourraient être erronées ([Clark Feldon 10 Questionable Online Design Principles.pdf](#))

Commentaire : L'utilisation des technologies numériques et des enquêtes de préparation
entièrement en ligne pour développer les compétences

Roland van Oostveen

Ontario Tech University

roland.vanoostveen@uoit.ca

Comme les éducateurs du monde entier l'ont compris en faisant face à la COVID-19, travailler dans des environnements entièrement en ligne n'est pas la même chose que travailler dans des locaux ou des salles de classe en personne. Par conséquent, les chercheurs de l'EILAB (OntarioTechU) ont développé le modèle de communauté d'apprentissage entièrement en ligne (Fully Online Learning Community, FOLC). Pour fonctionner dans les dimensions du modèle FOLC, les individus doivent développer un grand nombre d'aptitudes et de compétences, dont certaines sont liées à l'utilisation des technologies numériques et d'autres au travail dans des contextes d'apprentissage hautement discursifs. Le degré auquel ces aptitudes et compétences ont été développées peut-être considéré comme une mesure ou un indice de la préparation. Les indices de préparation, lorsqu'ils sont utilisés par les individus, devraient fournir des indications sur les domaines de compétences numériques relatives et d'autres types de compétences requises pour se préparer, fonctionner et s'épanouir dans des environnements d'apprentissage en ligne et de travail numérique. Simultanément, les indices pourraient être utilisés par les établissements pour déterminer les modifications à apporter aux programmes, aux cours et à la pédagogie, ainsi que pour aider à déterminer les types de possibilités d'apprentissage professionnel qui pourraient être offertes aux anciens élèves et aux membres du personnel. En conséquence, les outils devraient soutenir le développement de la capacité des individus et des établissements d'enseignement à s'adapter au contexte présenté par l'évolution technologique et l'innovation sociale.

Un large éventail d'organisations, telles que le Forum économique mondial et le Conference Board du Canada, ont publié des listes de compétences qui seraient nécessaires pour prospérer, non seulement dans les environnements en ligne, mais aussi dans un monde globalisé et en rapide évolution. La capacité à réfléchir de manière critique et à résoudre des problèmes apparaît dans toutes ces listes et, lorsqu'on la combine avec le troisième ensemble de compétences communes, celles de la flexibilité et de l'adaptabilité, il devient tout à fait clair qu'il existe un grand besoin de personnes capables d'évaluer une situation, de créer un problème, puis de travailler en collaboration avec d'autres pour trouver une solution ou un ensemble de solutions. On suppose que des compétences similaires sont nécessaires, que les objectifs de carrière d'une personne soient universitaires, commerciaux, de service ou d'entreprise. Dans ce contexte, les chercheurs de l'EILAB ont développé un ensemble d'indices de préparation numérique qui permettent aux individus et aux institutions de planifier et de préparer les transformations nécessaires pour répondre aux exigences du paysage de l'emploi et de l'apprentissage en constante évolution. Pour ce faire, deux cadres ont été nécessaires : 1) une compréhension globale de ce qui constitue un « apprentissage entièrement en ligne » et 2) une catégorisation claire et opérationnelle des compétences technologiques ou numériques qui sont

concernées. Avec de tels cadres, ce projet se concentre sur le développement d'outils et de méthodes pour aider les apprenants et les institutions à tirer le meilleur parti des possibilités d'apprentissage entièrement en ligne.

Un modèle de communauté d'apprentissage entièrement en ligne

Afin de mieux comprendre la dynamique spécifique impliquée lorsque l'apprentissage formel est conçu pour se dérouler entièrement en ligne, on a développé le modèle de communauté d'apprentissage entièrement en ligne (Fully Online Learning Community - FOLC) (Childs, vanOostveen, Flynn, & Clarkson, 2015). Le modèle FOLC utilise un riche mélange d'environnements de communication synchrones et asynchrones pour : (a) réduire la distance transactionnelle (Moore, 1993), l'espace psychologique et de communication potentiel qui peut résulter du pouvoir perçu et des différences expérientielles entre l'instructeur et les apprenants, et (b) accueillir simultanément les nouveaux venus périphériques dans la communauté d'apprentissage établie (Lave et Wenger, 1991) Le modèle FOLC peut également être appliqué dans des situations hybrides, c'est-à-dire à la fois physiquement co-localisé et entièrement en ligne. Jusqu'à présent, il a été utilisé comme base pour la conception de cours dans le cadre des cours de qualification supplémentaire pour les enseignants en Ontario et pour la conception de cours dans l'enseignement supérieur aux niveaux du premier et du deuxième cycle en Ontario et en Colombie-Britannique. De plus amples informations concernant l'OLPC sont disponibles à l'adresse suivante : <https://eilab.ca/fully-online-learning-community/>

Cadre général des compétences technologiques et de leur utilisation

En complément de ce modèle, de nombreux cadres et théories ont été consultés pour aider à structurer les types d'aptitudes et de compétences qui sont de plus en plus demandés aux apprenants ainsi qu'aux professeurs dans des contextes d'apprentissage entièrement en ligne. À cet effet, le cadre de travail choisi, Compétence générale en technologie et utilisation (General Technology Competency and Use, GTCU) (Desjardins, Lacasse et Bélair, 2001 ; Desjardins, 2005a ; Desjardins, 2005b ; Desjardins, 2005c ; Desjardins, 2005d) conceptualise les capacités des individus en matière de technologie numérique en fonction de quatre dimensions de l'activité : technique (GTCU-T), sociale (GTCU-S), informationnelle (GTCU-I) et épistémologique (GTCU-E). De plus amples informations concernant la GTCU sont disponibles sur le site <https://eilab.ca/general-technology-competency-use/>

Étant donné que la FOLC et la GTCU prévoient l'utilisation d'outils et de moyens à la fois synchrones et asynchrones, il est suggéré que les indices de préparation au numérique aient une large applicabilité dans des contextes d'éducation formelle, ainsi que dans des situations d'apprentissage informelles et de la vie réelle, comme celles faites lors de l'utilisation de blogs communautaires ou de vidéos YouTube afin de déterminer la meilleure façon de construire une serre de jardin. En raison de leur applicabilité aux environnements d'apprentissage formels et informels, les indices de préparation peuvent être utilisés par les étudiants, les professeurs et le personnel des établissements

d'enseignement, les employés des milieux commerciaux et industriels, et même les individus et les groupes des organisations de services.

La figure 1 ci-dessous montre que les quatre ordres de compétences techniques numériques de la CGS peuvent être mis en correspondance avec le modèle FOLC. Les compétences requises pour fonctionner dans les régions du FOLC ont été identifiées et, pour déterminer les compétences spécifiques requises, un ensemble d'outils d'enquête a été créé, testé et validé.

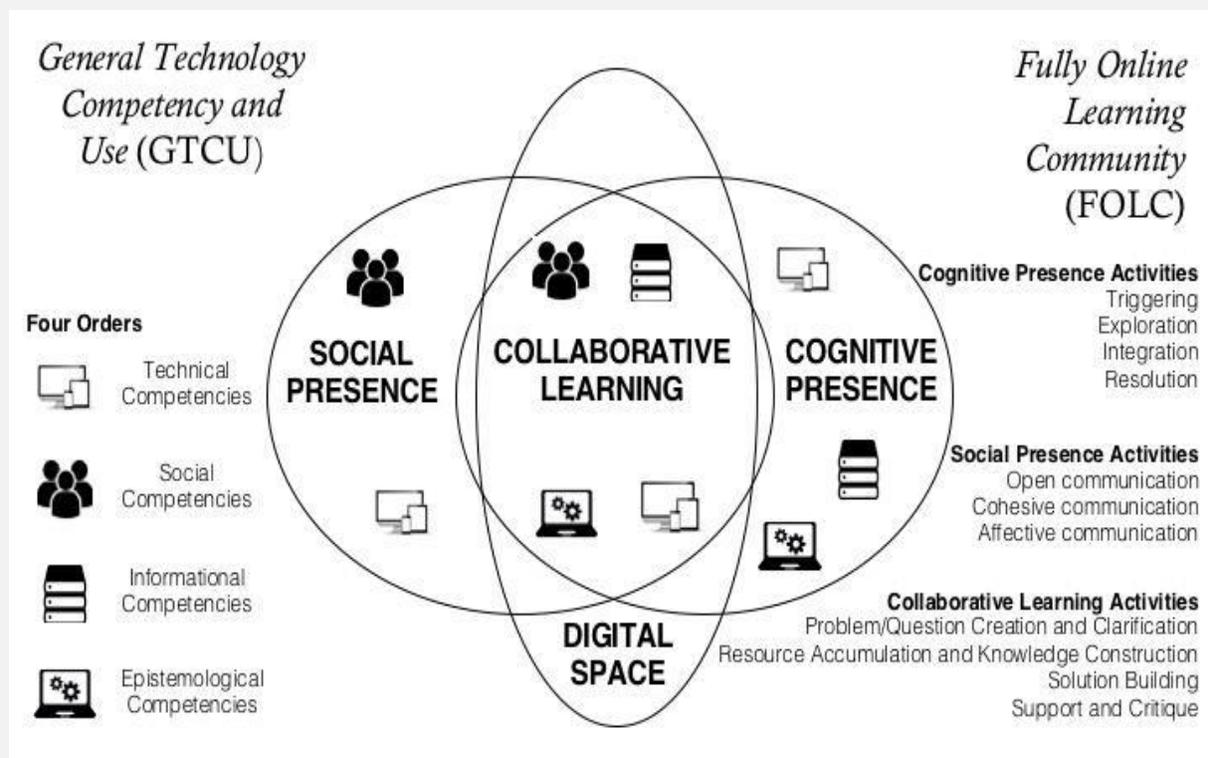


Figure 1 : Compétences de la GTCU mises en correspondance avec les activités du FOLC (Barber, vanOostveen & Childs 2019)

Sur la base de ces cadres, deux enquêtes complémentaires ont été créées. La première, le Digital Competency Profiler (DCP), traite spécifiquement de l'utilisation des technologies numériques et des compétences nécessaires pour travailler avec les technologies numériques dans des environnements d'apprentissage communautaires entièrement en ligne. La seconde, l'enquête sur les communautés d'apprentissage entièrement en ligne (Fully Online Learning Community Survey, FOLCS), évalue les aptitudes et les compétences utilisées lors du travail dans des environnements de type FOLC. Les deux enquêtes sont structurées de manière similaire en ce sens qu'elles comportent toutes deux 29 points qui identifient les activités dans chacune des quatre dimensions de chaque cadre. Les deux enquêtes demandent aux participants de répondre aux activités en indiquant la fréquence à laquelle ils les pratiquent et le confort (auto-efficacité) qu'ils ressentent lorsqu'ils les pratiquent. La fréquence d'utilisation et les niveaux de confort utilisent des échelles de Likert à cinq points. Un indice de

compétence (IC) est calculé pour chacune des quatre dimensions. Des visualisations graphiques des résultats ou des profils sont fournis aux personnes qui répondent aux enquêtes. Ces visualisations permettent d'analyser rapidement les résultats. Des profils cibles peuvent être ajoutés aux graphiques afin que les individus puissent voir comment ils se comparent aux professionnels dans des carrières spécifiques. Le tableau de bord du Global Readiness Explorer (GREx) qui est utilisé pour accéder aux enquêtes fournit un accès continu aux résultats de chacune des enquêtes afin que les individus puissent suivre leurs progrès à mesure qu'ils développent leurs aptitudes et compétences entièrement en ligne. Les institutions peuvent créer des groupes d'utilisateurs pour utiliser les indices de préparation numérique et pour analyser les résultats en collaboration en contactant l'EILAB à l'adresse eilab.uoit@gmail.com.

Commentaire : La COVID-19 et les défis pour les Bureaux de soutien à l'enseignement

Tony Bates
Ryerson University
&
Contact Nord
tony.bates@ubc.ca

Crise instantanée et défis à long terme

Les Centres d'enseignement et d'apprentissage ont été poussés à relever un défi sans précédent suite à la COVID-19. Presque du jour au lendemain, ils ont dû aider tous les professeurs à transformer leur mode d'enseignement en une forme d'enseignement en ligne. Garrett et al. (2020) ont noté que, dans les établissements américains, 50 % des professeurs, 51 % des étudiants de premier cycle et 27 % des étudiants de deuxième cycle n'avaient jamais enseigné ou suivi un cours entièrement en ligne avant la COVID-19. Johnson et al. (2020a) ont estimé que, dans toute l'Amérique du Nord, « entre 750 000 et un million de professeurs ont participé d'une manière ou d'une autre à cette transition d'urgence. » [Traduction libre]

La conséquence en a été un débordement pour la plupart des Centres d'enseignement et d'apprentissage. Les plus durement touchés ont été les établissements n'ayant pas ou peu d'expérience préalable en matière d'apprentissage en ligne. Fox *et al.* (2020) ont constaté que le corps professoral des établissements qui disposaient déjà de programmes en ligne avant la COVID-19 effectuait la transition beaucoup plus aisément. Heureusement, au Canada, [une étude de l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne](#) indique qu'en 2018, avant la COVID-19, plus des trois quarts des établissements d'enseignement supérieur canadiens proposaient déjà au moins quelques cours en ligne donnant droit à des crédits, et environ 10 % de toutes les inscriptions à des cours crédités étaient à des cours entièrement en ligne.

Les Centres d'enseignement et d'apprentissage ont donc dû relever deux défis majeurs. Bien que la plupart savaient comment conseiller les professeurs, la difficulté était de faire passer le soutien apporté à environ 10 % des professeurs à 100% de ceux-ci.

Un second problème est que les meilleures pratiques déjà connues (voir le Faculty Playbook de O'Keefe et al., 2020) étaient souvent impossibles à mettre en œuvre en deux semaines ou moins. Par exemple, une approche pédagogique différente est nécessaire lors de la mise en ligne d'un cours, et les professeurs avaient besoin de plus de deux semaines pour faire un tel revirement.

Il faut espérer que ces meilleures pratiques pourront être intégrées à l'enseignement en ligne à l'automne, à condition que ces conseils et ce soutien puissent être étendus à tous les professeurs. Le danger, cependant, est que les professeurs se seront habitués à simplement déplacer leurs cours en ligne via Zoom, et pourraient donc être encore plus réticents à modifier la conception de leurs cours.

Cela serait toutefois une tragédie, car seuls 19 % des étudiants se sont déclarés très satisfaits de leur expérience de cours en ligne, contre 51 % avant la mise en ligne de leur cours (Means et al., 2020).

Et ensuite?

Même si un vaccin est découvert et mis à disposition rapidement, les difficultés liées à la nécessité de repenser les cours et d'accroître le soutien aux professeurs ne disparaîtront pas.

Les enquêtes de l'ACRFL, et de l'IPEDS aux États-Unis, ont montré que non seulement les inscriptions aux cours entièrement en ligne augmentent régulièrement à un taux d'environ 10 % par an, alors que les inscriptions globales sont stables au Canada ou en baisse aux États-Unis en raison de la démographie, mais qu'il y a aussi déjà eu une évolution vers un apprentissage plus mixte ou hybride, c'est-à-dire le mélange délibéré d'enseignement en face à face et en ligne dans un même cours. La COVID-19 ne fera que renforcer ces tendances.

En effet, bien que j'estime que les inscriptions entièrement en ligne devraient se stabiliser vers un maximum de 20 % de l'ensemble des inscriptions, étant donné le marché limité, la plupart des autres cours finiront par être mixtes. Les étudiants vont déjà en ligne pour trouver du contenu, et les professeurs voudront de plus en plus mettre en place des travaux en ligne pour les étudiants en conjonction avec les activités sur le campus, surtout après leur expérience d'enseignement en ligne pendant la crise de la COVID-19.

Le moteur principal de cette évolution sera toutefois la nécessité de modifier les méthodes d'enseignement, en passant d'une approche essentiellement axée sur la fourniture de contenu à un développement de compétences intellectuelles de haut niveau telles que la résolution de problèmes, la pensée critique et la gestion des connaissances, afin de répondre aux exigences changeantes de l'ère numérique (voir mon manuel en ligne, [L'enseignement à l'ère numérique](#), pour en savoir plus).

Relever le défi

Il existe plusieurs stratégies potentielles pour les Centres d'enseignement et d'apprentissage à l'avenir.

L'intégration. S'ils ne le font pas déjà, les centres d'enseignement et d'apprentissage devront contenir tous les éléments suivants :

- Des spécialistes du développement du corps professoral, couvrant tous les modes de prestation (en classe, mixte, entièrement en ligne)
- Technologues de l'éducation/concepteurs pédagogiques
- Personnel de soutien technique universitaire (concepteurs de médias, développeurs d'applications, gestion LMS éventuellement)

le directeur du Centre se rapportant directement au bureau du prévôt ou au VPA, Enseignement et apprentissage.

Contrôler la taille du Centre. J'ai remarqué que certaines institutions ont déjà cherché à augmenter la taille de leurs services. Une université canadienne que je connais a soudainement passé une annonce pour dix nouveaux concepteurs pédagogiques au cours de l'été.

Cependant, il y a deux problèmes à se faire trop gros. Premièrement, il y a déjà une pénurie de concepteurs pédagogiques expérimentés et bien qualifiés, et de personnel de soutien technique universitaire. Plus important encore, les doyens vont commencer à faire valoir qu'ils ont besoin de plus de professeurs, et non de plus de personnel de soutien, et pourraient bien se combiner pour réduire les postes qui ne sont pas directement liés à l'enseignement.

Une bonne règle de base est d'avoir une personne de soutien pour 1 000 étudiants. Ainsi, une université de 25 000 étudiants aurait 25 personnes travaillant au Centre d'enseignement et d'apprentissage, soit au niveau central, soit réparties entre les départements universitaires.

Efficacité accrue. Il existe un très bon modèle pour assurer des cours entièrement en ligne de haute qualité, qui consiste en la collaboration étroite entre un concepteur pédagogique et un professeur pour reconcevoir un cours en vue de l'apprentissage en ligne. Cela a bien fonctionné lorsque seuls 10 % des cours étaient offerts en ligne, mais ce n'est pas un modèle évolutif permettant de soutenir tous les cours. Il faut trouver des moyens plus efficaces de soutenir le corps professoral. Par exemple :

- Des ressources sur demande, en ligne, auxquelles les professeurs peuvent accéder au moment où ils en ont besoin. Par exemple, l'UBC dispose [d'un site web](#) sur lequel les professeurs peuvent se rendre pour apprendre à créer des vidéos éducatives efficaces.
- Des cours en ligne de courte durée, sur demande, portant sur la manière de concevoir un cours mixte ou en ligne, avec un certificat ou un micro-crédit attestant la réussite.
- L'utilisation de ressources éducatives ouvertes ; il n'est pas nécessaire de créer de tels supports s'ils existent déjà et peuvent être partagés entre les institutions.
- Des laboratoires médiatiques où les professeurs peuvent découvrir de nouvelles technologies telles que la réalité virtuelle ou les approches pédagogiques de l'IA.

Changement systématique. C'est le changement le plus difficile, mais le plus essentiel. Le système de récompense des professeurs doit être modifié afin qu'un bon enseignement conduise à une promotion et à la titularisation. Nous devons inclure un cours d'introduction à la pédagogie et aux méthodes d'enseignement dans les programmes de troisième cycle afin que toute personne souhaitant enseigner dans une université ou un collège ait une qualification minimale en matière d'enseignement.

Enfin, chaque établissement doit désormais disposer d'un plan actualisé et efficace pour l'apprentissage numérique, avec des objectifs, des ressources et une solide stratégie de mise en œuvre et d'évaluation.

Conclusion

La COVID-19 a présenté un défi énorme, mais aussi une opportunité tout aussi importante pour les Centres d'enseignement et d'apprentissage. Nous avons maintenant la possibilité de professionnaliser et d'améliorer la qualité de l'enseignement dans nos institutions, chose que nous devons faire si nous voulons développer les connaissances et les compétences dont nos étudiants auront besoin à l'ère numérique. Les Centres d'enseignement et d'apprentissage seront un élément essentiel de ce changement.

Pratiquez l'empathie avec vos coéquipiers et le corps professoral

Trouvez vos d'expert et/ou de leader de confiance au sein des facultés et profitez de leur point de vue d'initié. Ajoutez à votre équipe des professeurs qui sont respectés par leurs collègues et qui possèdent la meilleure expertise appropriée à un domaine de connaissance particulier ou à un département ou une faculté particulière et comptez sur eux pour devenir vos experts en la matière pour tout ce qui concerne leur faculté. Demandez-leur de vous aider à comprendre leurs collègues afin que vous puissiez comprendre leurs préoccupations. Les professeurs respectés ont un accès direct et fréquent à leurs collègues. Ils peuvent vous aider à corriger vos faiblesses.

Écoutez les membres du corps professoral. Prendre le temps d'écouter avec empathie les membres du corps professoral vous aide non seulement à valider votre plan de soutien, mais aussi à changer complètement les rapports entre eux et votre équipe. Pour instaurer la confiance, écoutez leurs préoccupations, assurez-vous de bien comprendre ce qu'ils essaient de vous dire plutôt que de deviner leurs besoins, et proposez des solutions en conséquence. Essayez de vous rapprocher le plus possible de la réalité du corps professoral. La crise pousse certaines personnes à retomber dans un conservatisme très profond et quelques-unes s'irritent ou se mettent facilement en colère. Il devient plus difficile de changer de paradigme, car tout le reste est incertain et effrayant. Malgré leur crainte d'échouer, de nombreux professeurs sont sortis de leur zone de confort et investissent tous leurs efforts pour réussir la transition de leurs cours en ligne. Reconnaître leurs efforts peut renforcer leur détermination. Écoutez activement et sans porter de jugement sur leur point de vue, sur leur situation, leurs besoins et leurs préoccupations. Reformuler ce que vous avez entendu: « Donc, ce que vous pensez ou ressentez est... » et demandez-leur « Ai-je bien compris? » S'ils répondent oui, dites-leur que de nombreux professeurs pensent de la même façon et demandez-leur comment vous pouvez les aider.

Créez et entretenez un espace bienveillant pour les échanges interfacultaires. Les professeurs ont besoin de parler et de partager, et les meilleures personnes à écouter lorsqu'ils sont confrontés à des défis ne sont pas nécessairement des experts extérieurs, mais d'autres membres du corps professoral. Des communautés de professeurs ont émergé en raison de la crise. Elles ont collaboré, partagé des idées et se sont entraïdées. Beaucoup ont commencé à échanger entre facultés. La pérennité de ces communautés nécessite un espace sûr et un réseau de collaborateurs engagés et dévoués. Trouvez vos leaders. Ils peuvent être très discrets et faire leurs propres affaires. Donnez-leur l'occasion de parler à leurs collègues. Votre devoir est de trouver ces personnes, puis de les aider à diriger et à faciliter l'échange. Les communautés d'apprentissage professionnelles, en particulier au sein des disciplines, peuvent se répartir le travail et le tester. Mais n'oubliez pas qu'il s'agit aussi d'une épée à double tranchant. Certains

professeurs rejettent également les conseils et les stratégies solides et tenteront de convaincre d'autres professeurs de ne pas adopter des approches utiles. Il est important de soutenir les professeurs qui aident leurs collègues à adopter des approches utiles, mais il ne faut pas empêcher ni soutenir les professeurs qui tentent de dissuader leurs collègues de travailler avec vous.

Rappelez aux professeurs d'être empathiques et patients avec les étudiants et de reconnaître leurs efforts. Une grande enquête internationale (Clark & Saxberg, 2012) identifiant les professeurs en ligne les plus efficaces en matière d'apprentissage et de persévérance scolaire a démontré que leurs étudiants dans de nombreux domaines réussissaient principalement parce que les professeurs en ligne étaient particulièrement empathiques avec eux. Ils se sont rendus aussi disponibles que possible pour répondre aux questions, ont sympathisé avec les étudiants qui avaient rencontré des situations difficiles à la maison et ont tenté de répondre à leurs besoins avec des exceptions et une attention particulière lorsqu'ils étaient malades ou éprouvaient d'autres difficultés. La plupart des élèves sont confrontés à des défis peu familiers lorsqu'il s'agit d'expériences d'apprentissage et ils craignent d'échouer. Certains font face à des difficultés extrêmes au sein de leur famille. Aidez les professeurs à trouver des moyens de s'engager activement auprès des étudiants, de leur tendre la main et de se rapprocher d'eux avec empathie sur le plan individuel. On demande aux étudiants de performer alors que de nombreux aspects de leur monde changent. Les professeurs qui sont patients, qui leur font confiance, qui les comprennent et qui apprécient leur volonté d'apprendre les aideront à performer davantage et à réfléchir deux fois avant d'abandonner et de quitter l'université.

Gardez une certaine empathie pour les membres de votre équipe.

Écoutez les étudiants. Arrêtez-vous un instant pour interroger les étudiants sur leurs besoins, leurs attentes, la façon dont les choses se passent avec eux, car ce sont eux qui connaissent le mieux leur propre situation. Faites entendre leur voix, demandez leur avis sur les expériences d'apprentissage que vous aidez les professeurs à créer. Après tout, votre objectif est leur réussite.

Communiquez, communiquez, communiquez. La communication multiple est la voie à suivre. Communiquez avec les professeurs, avec les étudiants, soyez honnêtes et expliquez clairement ce que vous savez, ce que vous ne savez pas, ce que vous faites et comment vous allez. Ne les laissez pas dans l'ignorance. Cependant, filtrez les informations et validez chaque élément avant de les communiquer. Ne vous précipitez pas dans le partage avant de vérifier l'exactitude du message et d'aborder ses interprétations potentielles par les différents groupes de récepteurs. Adoptez une seule source de communication et communiquez régulièrement. Faites preuve de souplesse et adaptez votre style et vos stratégies de communication aux attentes de chaque groupe.

Rassurez les gens, même lorsque vous n'avez pas la réponse. Vous vous demandez peut-être à quoi cela sert. Eh bien, les professeurs doivent savoir que ce qui les dérange vous dérange maintenant et que c'est maintenant sur votre liste pour qu'ils puissent arrêter de s'en faire. De nombreux professeurs ont vraiment du mal à gérer l'incertitude. Ils ont besoin de certitude. En étant honnête avec eux et en les rassurant sur le fait que vous vous efforcerez de trouver une réponse, vous les aiderez à dormir la nuit.

Cultivez des rapports personnels. Rapprochez-vous des gens. La seule façon d’accomplir quelque chose est par le biais de votre influence et de vos relations. Encouragez et cultivez des possibilités de rapports interpersonnels au sein des services. Si nous voulons, dans un climat de confiance, que les professeurs croient que nous leur donnons ce dont ils ont besoin pour que leurs étudiants réussissent, il faut commencer par cette relation.

Trouvez des stratégies pour maintenir l'élan du corps professoral au-delà de la crise. Vous touchez certainement des professeurs qui ne participent pas normalement à vos ateliers ou qui ne vous contactent même pas pour obtenir des conseils. Veillez à élaborer dès maintenant des stratégies pour maintenir ces professeurs engagés dans une ère post-pandémique.

Commentaire : Vers une approche humaniste en éducation : Leçons tirées de l'Université Notre Dame - Louaize lors de la COVID-19

Fawzi Baroud

UNESCO Open Educational Resources (OER)

Notre Dame University- Lebanon

Fbaroud@ndu.edu.lb

Les événements tumultueux sans précédent qui ont ravagé le Liban à la suite du soulèvement du 17 octobre 2019, suivis par l'apparition imprévue de la COVID-19, ont complètement paralysé le secteur de l'éducation. Afin de reconnecter les étudiants avec le programme d'études pendant les fermetures, les établissements d'enseignement ont rapidement changé leur mode de prestation, passant d'un enseignement en face à face à un enseignement d'urgence à distance. Cette transition a largement et massivement mis à l'épreuve les établissements d'enseignement, étant donné l'urgence de former les enseignants et les étudiants à l'utilisation efficace des technologies numériques disponibles pour l'enseignement et l'apprentissage dans un laps de temps limité. En outre, les établissements ont été encouragés à prendre rapidement des décisions académiques visant à abrégier le programme d'études afin d'assurer l'achèvement de l'année scolaire dans les délais impartis. Tous ces défis imprévisibles causés par la pandémie ont exercé d'énormes pressions sur les institutions, les étudiants et les enseignants, sans parler de l'effondrement économique au Liban que l'on peut qualifier de goutte qui a fait déborder le vase. En conséquence, les étudiants et les enseignants ont fait l'expérience de craintes et d'inquiétudes immenses quant à leur avenir, sans parler de leurs soucis concernant leur bien-être.

Consciente des nombreux défis que pose la pandémie dans un pays déchiré par un conflit et submergé par une crise économique sans précédent, l'Université Notre Dame - Louaize (NDU) a adopté une approche adaptée à sa mission pour faire face à la crise. Le président de l'université a mené les efforts institutionnels pour assurer la poursuite de l'année universitaire en déléguant au Bureau des technologies de l'information (Office of Information Technology, OIT) la tâche de fournir une série de sessions de formation en ligne aux professeurs et aux étudiants afin de les préparer à la transition vers l'enseignement en ligne. L'OIT a également offert une formation en ligne aux membres du personnel pour les aider à accomplir leurs tâches administratives pendant la fermeture.

En parallèle, la NDU a accordé une attention particulière à la mise en place d'une approche humaniste dans l'éducation au milieu de la pandémie, en tant que manifestation de sa mission d'institution catholique d'enseignement supérieur qui prône la solidarité humaine, l'intégrité morale et le respect de la dignité humaine. La philosophie d'humanisation de l'homme adoptée par la NDU vise à donner aux étudiants les moyens de se réaliser et de s'épanouir, ce qui constituent des piliers essentiels de leur apprentissage et de leur développement moral optimal. Ainsi, l'humanisation de l'enseignement et de l'apprentissage durant la pandémie a été adoptée par la NDU comme un moyen puissant pour

alléger les nombreuses charges des étudiants et des enseignants causées par la pandémie et ses conséquences.

Pendant les ateliers de formation en ligne et tout au long du semestre de printemps 2019-2020, l'équipe de l'OIT avait accompagné à distance tous les membres du corps professoral à temps plein et à temps partiel pour encadrer leur enseignement et leur fournir un soutien technique instantané et des simulations en ligne selon les besoins pendant ou en dehors des heures d'enseignement. En parallèle, des guides d'enseignement en ligne ont été préparés par l'OIT comme matériel complémentaire à la formation en ligne. Par ailleurs, un soutien technique a été fourni de manière continue à distance, soit par téléphone, soit à travers AnyDesk, une application de bureau à distance pour l'assistance informatique à distance. Le corps professoral et les étudiants ont adopté l'approche positive et constructive de l'équipe informatique, comme le montrent les enquêtes d'évaluation en ligne spécialement conçues pour évaluer l'attitude des étudiants et des membres du corps professoral à l'égard de leur expérience de la transition en ligne, incluant les aspects du soutien institutionnel.

Le processus d'humanisation de l'enseignement à distance d'urgence s'est manifesté dans les circulaires du président adressées aux professeurs, aux étudiants et aux membres du personnel pour leur remonter le moral et les motiver, tout en assurant, par un système d'évaluation continue, que tous les professeurs respectent les directives institutionnelles pour répondre aux besoins cognitifs et non cognitifs des étudiants pendant la pandémie. Le Bureau des affaires étudiantes (Student Affairs Office, SAO) a assuré le suivi des cas individuels, a écouté les préoccupations et les inquiétudes des étudiants et a renvoyé les cas nécessitant un soutien aux instances appropriées de l'université.

La NDU a rassemblé des efforts pour assurer l'humanisation de l'enseignement et de l'apprentissage pendant la pandémie afin d'atténuer l'impact de la crise sur la communauté, tout en optimisant les performances de l'institution dans son ensemble.

La pandémie de la COVID-19 a suscité une réflexion sur la nécessité absolue d'adopter une approche éducative humanisante axée sur la dignité humaine, l'autonomisation et la réalisation de soi. Au cœur du changement inévitable apporté par la pandémie, qui persistera encore dans un avenir proche, les établissements d'enseignement supérieur sont appelés à émanciper l'éducation de l'influence de l'anthropocène et du néolibéralisme pour adopter une approche plus centrée sur l'homme. L'expérience de la NDU dans l'humanisation des processus d'enseignement et d'apprentissage pendant la pandémie représente une prémisse de départ pour un engagement plus large dans l'élaboration de plans visant à mettre en valeur l'aspect humain de l'éducation qui a été négligé dans l'enseignement supérieur ces dernières années.

Commentaire : Importance et complexité de la communication dans la gestion de crise

Julie Desjardins

Université de Sherbrooke

Julie.Desjardins@USherbrooke.ca

Une crise est un « événement qui survient brusquement, qui provoque une déstabilisation d'une organisation et qui s'accompagne d'une forte charge émotionnelle faisant perdre à cette organisation ses repères » (Portail de l'IE, s.d.). La crise vécue au printemps 2020 s'est fait sentir à l'échelle de la planète. Les institutions d'enseignement supérieur n'y ont pas échappé. La perte de repères a été totale, affectant tous les niveaux de l'organisation. L'université s'est trouvée en déséquilibre : tous les cadres étaient à revoir, à réinventer.

La gestion de cette crise a exigé une quantité phénoménale de décisions, d'ajustements, interpellant toutes les unités à tous les niveaux de la hiérarchie (rectorat, bureau de la registraire, services des ressources humaines, à la vie étudiante, des immeubles, sécurité, entretien ménager, service informatique, service de soutien à la formation, directions facultaires, départementales...). Au plus près de l'enseignement, les enseignants ont dû aussi procéder à d'importants ajustements pour s'adapter à la réalité de la pandémie.

Or, l'université est un système complexe impliquant une variété d'éléments et de sous-systèmes en interaction. En contexte de crise, cette interconnexion contribue à la complexité de gestion et des communications. Il faut dire que la crise déclenche des processus d'adaptation à tous les niveaux du système, mais qui sont souvent guidés « par la poursuite d'intérêts locaux et non par une intention partagée par l'ensemble des agents » : chaque sous-système est alors tenté de se comporter selon des règles locales et non selon un plan coordonné d'ensemble (Thiéart 2000).

Dans ce contexte adaptatif, les défis de communication au sein des universités étaient grands. D'autant qu'il s'agissait de communiquer dans un environnement instable et évolutif, exigeant des décisions en continu. Dans l'urgence, les questions fusaient, venaient de partout et allaient dans tous les sens. Par instinct de survie sans doute, les individus s'accommodent mal des incertitudes, cherchant des repères stables pour s'ajuster, s'adapter. Mais le caractère évolutif de la crise faisait que ce qui était vrai la veille ne l'était plus nécessairement le lendemain, laissant présager tout autant d'incertitude pour les jours à venir, générant chez plusieurs inquiétude et anxiété, accentuées par un sentiment d'urgence et souvent accompagnées d'une lourde charge émotive.

Afin d'apaiser les inquiétudes, la tentation était grande pour les différents acteurs et directions d'unités de communiquer rapidement sur les enjeux qui relevaient de leur juridiction. Dans notre institution, pendant une certaine période, des messages multiples ont circulé, empruntant différents canaux (courriels, communiqués, FAQ sur les différents sites institutionnels, rencontres virtuelles, portail étudiant, compte Facebook, etc.). Chaque unité avait sa stratégie de communication, son canal, ses destinataires. L'information était parfois « poussée », parfois simplement déposée sur des

sites internet. Étant donné l'urgence de la situation, la coordination des communications n'était pas optimale. L'évolution rapide de la situation ne facilitait pas les choses : les décisions prises en continu par la Direction de la santé publique avaient des conséquences en cascade pour l'université et ses différentes unités. Malgré les bonnes intentions derrière tous ces efforts de communication, ceux-ci ont parfois laissé une impression de cacophonie aux acteurs les plus près du terrain qui à certains moments, ont même pu percevoir certaines contradictions entre différents messages.

Les centres de pédagogie ont eux aussi été directement interpellés et n'ont pas échappé à ce désir de communiquer pour contribuer à la résolution de la crise. Voyant poindre les difficultés et les frustrations associées à un manque de coordination des communications, la direction de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke a travaillé de concert avec la direction du Pôle d'innovation technopédagogique pour coordonner les actions et les communications. Le Pôle est une entité créée au sein de la faculté pour soutenir l'intégration du numérique dans les pratiques de formation.

Nous décrivons ci-après les mécanismes mis en place au sein de la faculté en préparation du trimestre d'automne 2020 et qui, selon les témoignages reçus, ont été extrêmement efficaces et appréciés des acteurs en place.

Ces mécanismes ont été établis en considérant les parties prenantes et certaines caractéristiques de la situation :

- Il existe plus d'une quarantaine de programmes à la Faculté d'éducation¹, gérés pour la plupart par les départements. Chaque programme a ses spécificités, susceptibles de nécessiter des adaptations particulières dans le contexte de la pandémie.
- Dans la structure facultaire, les professeurs responsables de programmes et leurs équipes de gestion académique (professionnelles et commis) sont des acteurs clés dans l'organisation du trimestre d'automne. Les responsables assument un rôle de coordination, mais aussi un leadership pédagogique auprès des équipes enseignantes (professeurs et chargés de cours).
- Avec ses conseillers technopédagogiques, le Pôle est un acteur clé au sein de la faculté. Relevant du vice-décanat à la formation, il soutient les programmes et les enseignants dans l'intégration du numérique.
- Le service informatique facultaire (SIF), est aussi un acteur clé dans le contexte, étant donné son rôle dans l'acquisition, l'installation, la mise en opération de matériel technologique et le soutien technique aux usagers. Sa collaboration avec l'équipe du Pôle est essentielle.
- Des lignes directrices facultaires étaient demandées par les responsables de programme pour clarifier le cadre au sein duquel ils devaient prendre les décisions

¹ Incluant les programmes courts, les DESS, les programmes de grade (1^{er}, 2^e et 3^e cycles); formation initiale, continue, à la recherche; en présence, à distance ou en mode hybride, offerte sur les campus de Sherbrooke, de Longueuil ou délocalisée.

spécifiques à leurs programmes. Ces lignes directrices devaient tenir compte des mesures sociosanitaires, mais comporter aussi des balises pédagogiques et technopédagogiques permettant de guider les choix pédagogiques, mais aussi les acquisitions et installations à caractère technologique.

- Idéalement, les lignes directrices une fois établies ne devaient pas changer afin d'éviter un pénible réaménagement de dernière minute.
- Outre son rôle d'appui aux programmes et aux enseignants, le Pôle joue un rôle-conseil auprès du vice-décanat à la formation, notamment pour l'établissement des lignes directrices en contexte de formation à distance ou mixte.
- Les directions de départements et le comité de direction facultaire étaient aussi bien sûr étroitement associés à la gestion de la crise, compte tenu de leurs fonctions respectives.

Dès le début de la crise, des dispositifs permettant une communication bidirectionnelle entre la direction facultaire et les principales parties prenantes ont été établis. À cet effet, des rencontres virtuelles ont été rapidement organisées (et de façon périodique dans les semaines qui ont suivi) afin de recueillir un maximum d'information sur les particularités des programmes, les enjeux, les difficultés anticipées, les préoccupations, etc.

Ce partage a permis à toutes et tous d'élargir leur champ de conscience et de comprendre l'étendue et la diversité des enjeux à considérer dans l'établissement de balises facultaires. Il a aussi mis en évidence les besoins d'information des programmes pour organiser le trimestre : capacité des locaux en contexte COVID, disponibilité des équipements technologiques, budget d'appoint pour des auxiliaires, possibilités d'achat de licences, soutien technopédagogique, temps de désinfection entre les groupes et autres mesures susceptibles de contraindre les choix pédagogiques. Cette prise d'information a notamment permis à l'équipe du Pôle de commencer à planifier, en connaissance des besoins, ses stratégies de soutien² et à la direction facultaire, de faire les représentations nécessaires auprès de la direction institutionnelle pour obtenir les budgets permettant ce soutien.

L'avis du Pôle a aussi été sollicité par le vice-décanat à la formation, sur des questions pédagogiques. (Fallait-il encourager ou non les programmes à recourir au comodal? Quels en étaient les avantages et inconvénients? Y avait-il des restrictions à apporter à l'évaluation des apprentissages dans un contexte où l'évaluation en présence n'est plus obligatoire? Y avait-il des conseils pédagogiques à transmettre sur l'usage des modalités synchrones et asynchrones? Etc.)

Fort de son expérience et de son expertise, le Pôle a offert des avis éclairés et argumentés sur ces questions en plus de fournir diverses réflexions complémentaires sur un ensemble de considérations,

² Fait à noter, le Pôle a aussi préparé un sondage destiné à l'ensemble du personnel enseignant, afin de mieux connaître les besoins des individus, leur niveau d'aisance, avec certains outils, etc. Les informations ainsi recueillies ont aussi alimenté le développement des stratégies de soutien.

contribuant ainsi à l'enrichissement des lignes directrices adoptées par la direction facultaire et transmises aux équipes-programmes (non sans avoir d'abord été validée par ces dernières).

Évidemment, tout au long des semaines qui ont suivi, la situation a continué d'évoluer. Les budgets d'appui se sont précisés, des locaux alternatifs ont été trouvés par l'université, des choix ont été faits sur le plan de l'équipement technologique, les modalités de soutien technopédagogique se sont précisées. Afin de maintenir le canal de communication ouvert et d'assurer à tous une information précise et en temps utile, une adresse générique a été créée de même qu'un espace partagé dans l'environnement *Sharepoint* auquel avaient accès un groupe formé de toutes les parties prenantes identifiées précédemment. L'adresse générique permettait de canaliser les questions et commentaires relatifs à la situation et de les rediriger vers la personne la mieux placée pour y répondre, chacun s'assurant de le faire en gardant la trace de tous les échanges.

L'espace partagé a été utilisé pour regrouper toutes les informations officielles concernant l'organisation des programmes en provenance de la direction facultaire ou d'une unité institutionnelle. Dès qu'une nouvelle information était disponible, le groupe en était avisé par courriel et l'information était déposée dans l'espace partagé. Lorsque le Pôle a été prêt à diffuser ses mécanismes de soutien pour le personnel enseignant, c'est ce canal qui a été utilisé.

Sauf pour les rares cas où une information concernait toute la communauté, le relais de la communication avec les enseignants et avec les étudiants se faisait par les responsables de programmes et leurs équipes. Cela permettait à chacun d'encadrer les communications facultaires, de les nuancer, d'y ajouter des éléments spécifiques à son programme, évitant ainsi la multiplication des messages. Cette communication en cascade permettait aux responsables de programmes d'assumer pleinement leur leadership pédagogique à leur niveau organisationnel.

En conclusion

Certes, il ne s'agit que d'un aperçu des mécanismes de communication élaborés à la Faculté, mais ce portrait sommaire met en évidence les valeurs et convictions auxquelles se sont ancrées les stratégies de gestion de la crise et conséquemment, les stratégies de communication:

- Reconnaissance du caractère systémique de notre environnement facultaire qui nécessite des efforts de coordination et la mise à profit de toutes les expertises disponibles.
- Reconnaissance que chaque individu, peu importe son niveau dans la hiérarchie, détient des informations et une lecture de situation qu'il est impératif de solliciter autant pour l'analyse de situation que pour la recherche de solutions.
- La circulation de l'information redonne du pouvoir aux acteurs.

La communication s'inscrit dans un système de valeurs. En contexte de crise, ces valeurs contribuent à structurer les modes de gestion et de communication. L'Université n'est pas *a priori* une entreprise

privée où le pouvoir s'exerce du haut vers le bas, sans compromis. C'est une organisation particulière où le pouvoir s'exerce au sein de structures collégiales, hiérarchisées certes, mais qui donnent une large place aux échanges, aux débats, favorisant des solutions riches et empreintes de la sagesse et de l'expertise de tous ceux qui y contribuent. La Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke est fortement teintée de ces valeurs.

Commentaire : Comment permettre aux membres du corps professoral de concevoir des expériences d'apprentissage équitables, inclusives et adaptées à la culture de leurs étudiants

Brian Beatty

San Francisco State University

bibeatty@sfsu.edu

L'équité dans l'enseignement supérieur signifie que tous les étudiants sont en mesure d'atteindre des résultats d'apprentissage égaux, car ils sont soutenus par les établissements, le corps professoral et d'autres systèmes pour s'engager dans le processus d'apprentissage. Tous les étudiants sont en mesure de recevoir le soutien financier et social, l'appui à la réussite, ainsi que l'orientation dont ils ont besoin pour réussir dans les programmes institutionnels, ce qui leur permet également de réussir tout au long de leur vie. Tous les étudiants ont accès à des possibilités d'apprentissage appropriées et efficaces; soit des ressources pédagogiques, des activités, des interactions et des évaluations, différenciées en fonction de leurs caractéristiques et de leurs besoins particuliers.

L'apprentissage équitable signifie que tous les étudiants ont la possibilité d'atteindre les mêmes résultats d'apprentissage avec un ensemble de ressources et d'efforts requis à peu près similaires. L'apprentissage équitable n'est pas le fruit du hasard, sauf peut-être dans le cas de populations d'étudiants extrêmement homogènes qui existent rarement dans nos établissements. Les environnements d'apprentissage équitables doivent être conçus de manière intentionnelle et mis en œuvre avec soin, soutenus par des ressources institutionnelles pour favoriser l'apprentissage de tous les étudiants. Afin de concevoir et de mettre en œuvre des environnements d'apprentissage équitables, le corps professoral doit comprendre les besoins des différents étudiants et la manière dont ils diffèrent en fonction de caractéristiques pertinentes. En quoi les besoins des apprenants de première génération sont-ils différents de ceux des autres? De quoi les apprenants asynchrones en ligne ont-ils besoin, contrairement aux autres? De quoi les étudiants en classe ont-ils besoin, contrairement aux autres? De quoi les locuteurs d'une langue seconde ont-ils besoin, contrairement aux autres? Cette liste de questions pourrait se faire assez longue.

Afin que nous puissions créer des expériences d'apprentissage équitables, nous devons nous assurer que nous incluons tous les étudiants dans l'environnement d'apprentissage et veiller à ne pas ignorer ou exclure certains d'entre eux lorsque nous ne tenons pas compte des différences existant entre les étudiants qui viennent à nous pour une expérience éducative. Parfois, ces différences sont évidentes et souvent, les étudiants présentant ces différences sont soutenus par des établissements disposant de ressources et d'opportunités ciblées. Dans d'autres situations, les différences entre les étudiants peuvent ne pas être facilement observées, ou même définies, et ne sont donc pas soutenues par des conceptions pédagogiques communes « à taille unique ». Bon nombre de ces différences peuvent être soutenues par l'utilisation d'un éventail de contenus, d'engagements et d'approches d'évaluation qui mettent en œuvre les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA). D'autres situations encore exigent d'autres formes de flexibilité pour nous permettre d'inclure tous les

étudiants dans l'environnement d'apprentissage. Lorsque les étudiants ont de nombreuses autres responsabilités en dehors de la classe, telles que des obligations professionnelles et familiales, des trajets longs ou peu pratiques pour se rendre sur le campus, ou qu'ils se trouvent contraints de quitter la salle de classe pour cause de maladie ou d'autres problèmes de santé publique, la participation à un enseignement en mode unique peut ne pas être possible, même si l'étudiant dispose de temps pour s'engager dans des activités d'apprentissage. Dans ces situations, des formes d'enseignement flexibles, telles que le modèle HyFlex ou d'autres approches multimodales, peuvent favoriser l'inclusion de ces étudiants dans la communauté d'apprentissage de manière significative.

Il ne suffit pas d'être inclus de manière à permettre la participation et à soutenir l'apprentissage et les différences physiques. Nous avons également besoin d'environnements d'apprentissage qui soutiennent les différences socioculturelles que les étudiants (et les professeurs) apportent à la communauté en utilisant une pédagogie adaptée à la culture. Les expériences d'apprentissage sensibles à la culture proviennent d'une approche pédagogique qui reconnaît l'importance d'inclure les références culturelles des étudiants dans tous les aspects de l'apprentissage. Par exemple, l'enseignement adapté culturellement comprend non seulement de nombreux ouvrages courants dans une discipline, mais aussi du matériel (et des activités), comme la littérature d'autres cultures provenant d'autres parties du monde (ou d'une région métropolitaine) et écrite par divers auteurs. Engager les étudiants dans des discussions qui font ressortir leurs expériences personnelles par le biais de récits (même dans de brèves discussions) peut permettre d'exprimer la valeur de la culture de l'étudiant. Lorsque les leçons apprises dans le cadre du programme sont directement liées aux communautés sociales des élèves, elles sont beaucoup plus contextuelles et pertinentes pour les apprenants, et sont naturellement plus engageantes pour les étudiants, ce qui motive la participation. Lorsque les professeurs valorisent explicitement les expériences de tous leurs étudiants et conçoivent leurs cours de manière à activer le capital culturel de leurs étudiants, ils peuvent plus facilement nouer des relations avec leurs étudiants; tous les étudiants sont vus et entendus, respectés et valorisés pour ce qu'ils sont. Les relations ainsi construites sont très efficaces pour créer le type de communautés d'apprentissage que nous souhaitons, inclusives et équitables pour tous les participants.

Surmontez l'obstacle qu'est l'évaluation

Surmontez l'obstacle de l'évaluation avec des solutions pratiques. La télésurveillance en a laissé tomber plusieurs, tout comme les examens à pondération élevée. Réfléchissez à la manière dont vous pouvez aider, de manière réaliste, les professeurs à passer à des modèles d'évaluation très différents, non seulement sur le plan conceptuel, mais aussi en examinant le type de soutien dont ils auront besoin et les logiciels qui les aideront à noter. Évitez de fournir des logiciels à « choix multiples » ou de « rappel » facilement accessibles lorsque les objectifs d'apprentissage nécessitent de résoudre des problèmes ou d'apprendre à appliquer des procédures complexes. Recherchez des technologies et des solutions d'évaluation créatives. Lorsque vous trouvez quelque chose d'utile, informez les autres concepteurs, BSE et professeurs de leur disponibilité.

Il est temps pour vous de mener, allez-y!

Visez les étoiles, mais reconnaissez les limites. Il est difficile de stabiliser les gens et de les amener à innover et à essayer de faire quelque chose de nouveau dans le contexte d'une pandémie. Vous devez définir vos attentes. Tant que vous pouvez faire bouger un peu les choses, vous devriez vous sentir accomplis. La pandémie a prouvé que le corps professoral peut utiliser les technologies numériques, avec une sophistication exceptionnelle dans certains cas. Elle a également signalé et exposé les faiblesses tant des approches utilisées pour former le corps professoral que de certains outils et équipements. Voici une excellente occasion de remédier à ces limites.

Gardez une longueur d'avance, préparez-vous et soyez proactifs. Les établissements qui ont anticipé les besoins et ont fait le choix de se procurer certains équipements ou d'élargir leurs équipes plus tôt ont beaucoup mieux réussi à répondre rapidement et efficacement. Vous devez garder une longueur d'avance pour déterminer où vous devez être. Développez le sens de la préparation de votre équipe, évaluez les risques, pensez aux éventualités pour chacun des scénarios. N'attendez pas que les choses se passent pour réagir. Soyez proactifs. Regardez plus loin que l'hiver 2021. Cela vous aidera à prendre de meilleures décisions qui seront non seulement essentielles pour le moment, mais qui positionneront mieux votre organisation à l'avenir. Plus vous réfléchirez loin, plus vous serez en bonne position.

Faites entendre votre voix. Parfois, il suffit d'être courageux et de défendre ce que l'on croit être juste. Ce n'est pas parce qu'ils sont nombreux à dire ce qu'ils disent qu'ils ont raison.

Prenez des risques, vous avez le droit de faire des erreurs. Les établissements d'enseignement sont en transition. Il n'y a pas une seule bonne réponse; tolérez le fait que vous allez faire des erreurs et que vous allez revenir en arrière. Vous apprendrez que ce n'est pas la fin du monde. Vous pouvez regarder en arrière et penser qu'une décision que vous avez prise n'était pas la bonne. Mais à ce moment-là, et avec les paramètres que vous deviez utiliser, vous ne pouviez que faire de votre mieux. Continuez à faire de votre mieux. Vous avez la possibilité de provoquer de véritables changements. Profitez-en, et installez cette culture au sein de votre équipe et de la faculté avec laquelle vous travaillez. Laissez-les commencer avec une version alpha. Testez-la. Puis passez à une version bêta. Dans ce contexte d'incertitude et d'urgence,

soyez indulgent, acceptez l'imperfection pour autant que la proposition permette les apprentissages. Tirez des leçons de vos erreurs et procédez en conséquence.

Il existe de nombreuses roues utiles, arrêtez d'en réinventer de nouvelles. Les établissements d'enseignement du monde entier travaillent sans relâche à la création de ressources en ligne utiles pour leurs professeurs et leurs étudiants afin de les aider à réussir la transition vers l'apprentissage en ligne. Orientez votre communauté vers ces ressources déjà disponibles et utilisez efficacement le temps de votre équipe en vous concentrant sur des défis plus complexes. En libérant leur temps autrement consacré à recréer des ressources communes, vous leur permettez de fournir un soutien plus ciblé et personnalisé aux professeurs. Cela sera le gage de votre caractère unique.

Brisez les cloisonnements : des silos au réseau. Les programmes fonctionnent en silos, les départements en silos, les facultés en silos et les établissements d'enseignement en silos. Il est temps de briser ces cloisonnements, de partager et d'apprendre les uns des autres. Cela va au-delà des notions de multidisciplinarité, d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité. Elle implique des établissements multi, inter et transdisciplinaires. Elle implique de mettre en commun les approches, les stratégies et les outils que vous développez au service de tous, partagés au sein de la communauté mondiale.

Donner de la valeur à l'enseignement. Même si cela va au-delà de votre niveau de rémunération, défendez l'idée que l'enseignement doit être valorisé de la même manière que la recherche dans un établissement d'enseignement. En raison des attentes des établissements d'enseignement, la plupart des professeurs se concentrent davantage sur leur recherche, souvent au détriment de leur enseignement. À moins que les professeurs n'aient un diplôme en éducation, presque aucun d'entre eux n'a suivi de formation avancée sur la façon d'enseigner, alors les décisions pédagogiques qui sous-tendent la conception de leurs choix pédagogiques sont souvent mal fondées.

Soyez prêts à affronter la politique. En temps de crise, vous êtes capables de prendre des décisions rapidement et, en général, vous obtenez très rapidement un soutien pour celles-ci. Cependant, en sortant d'une crise, la politique entre en jeu et vous devez être en mesure de vous y orienter et de l'anticiper. Soyez attentifs aux changements de dynamique qui surviennent dans votre organisation au sortir de la crise. Cela vous permettra de mieux les gérer, surtout lorsque vous commencerez à perdre votre élan et votre énergie.

Commentaire: Examiner les performances d'un point de vue systémique pour les ères COVID-19 et post-pandémie-COVID-19

Nadia Naffi

Université Laval

Nadia.naffi@fse.ulaval.ca

Pour prendre le leadership, un bureau de soutien à l'enseignement (BSE) doit d'abord se connaître soi-même.

Postulons qu'un BSE est un système complexe par nature, ouvert et influencé par les forces motrices de son environnement. Ce système est composé d'éléments et de sous-systèmes interdépendants qui sont en interaction continue et partagent des objectifs et des résultats collectifs.

Afin d'identifier les forces qui influencent sa performance, chaque BSE peut effectuer un diagnostic d'auto-performance du point de vue systémique en se concentrant sur sa viabilité en temps de crise, à savoir sa performance lors de la transition des cours vers des modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance pendant la pandémie de la COVID-19, mais aussi sur sa préparation à l'ère de transformation post-pandémique, numérique et d'intelligence artificielle.

À cette fin, les BSE peuvent adapter la matrice de diagnostic des performances (PDM) de Swanson (2007), qui a été utilisée à l'origine dans le développement des ressources humaines pour identifier les domaines où les performances peuvent être améliorées.

Les variables de performance et les niveaux de performance abordés dans la matrice de diagnostic des performances (PDM) de Swanson (2007)

Swanson (2007) définit la performance comme "un résultat productif valorisé d'un système" (p. 27). Si nous juxtaposons cette définition à la transition et à la transformation des cours en ligne, alors un enseignement équitable et de qualité ainsi qu'une évaluation efficace et efficiente de l'apprentissage des étudiants selon des modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance deviennent les résultats productifs valorisés du système des BSE, tout en gardant à l'esprit que le résultat final est la réussite des étudiants.

Une matrice qui examine les variables de performance dans une approche systémique à différents niveaux pourrait générer des questions auxquelles un BSE ne penserait pas autrement.

La matrice de diagnostic des performances (PDM) de Swanson permet aux professionnels du développement des ressources humaines et de perfectionnement des performances "d'effectuer un diagnostic des performances dans le but d'améliorer les performances de l'organisation" (Swanson 1994, p. 89). Dans la perspective de Ruona et Lyford-Nojima (1997), un diagnostic de performance a deux objectifs. Premièrement, il permet d'identifier l'écart entre les performances réelles et les

performances souhaitées. Deuxièmement, il permet de concevoir des interventions qui amélioreront les performances de l'organisation.

Selon Swanson (2007), les problèmes de performance peuvent exister dans une ou plusieurs des cinq variables de performance :

1. Mission/buts - l'objectif central vers lequel les efforts sont dirigés
2. Conception du système - le plan qui facilite l'interaction entre les éléments interdépendants du système
3. Capacité - la possession de moyens ou d'outils nécessaires pour performer
4. Motivation - la détermination à atteindre l'objectif de performance
5. Expertise - la possession de compétences spécialisées ou de connaissances requises pour effectuer une prestation.

Ces variables sont traitées à quatre niveaux. La liste qui suit juxtapose les niveaux originaux de Swanson à des niveaux renommés aux fins de l'adaptation de la matrice :

- A. Niveau organisationnel modifié en niveau du bureau de soutien à l'enseignement
- B. Niveau du processus, modifié en niveau de transformation pédagogique des cours en Modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance
- C. Niveau de l'équipe (concepteurs pédagogiques, développeurs multimédia, concepteurs web, ...)
- D. Niveau individuel (directeur, concepteur pédagogique, développeur multimédia, concepteur web, ...)

L'adaptation du PDM de Swanson (2007) au contexte actuel des BSE leur permet de développer des questions à aborder lors de l'examen des cinq variables de performance aux quatre niveaux.

Les questions qui émergent à l'intersection des variables de performance et des quatre niveaux

Variables de Performance (1-5) /Niveaux de Performance (A-D)	A- Niveau des BSE	B- Niveau de processus de transformation pédagogique des cours en modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance	C- Niveau de l'équipe	D- Niveau de l'individu (directeur, concepteur pédagogique, développeur multimédia, concepteur web, ...)
1- Mission/But	La mission du BSE correspond-	Les objectifs du processus	Les objectifs de l'équipe concordent-	Les missions et buts

	elle à la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage durant la pandémie-COVID-19 et post-COVID-19 ?	permettent-ils au BSE d'atteindre ses missions/buts ?	ils avec le processus et les objectifs individuels ?	professionnels et personnels de chaque membre du personnel sont-ils conformes à ceux du BSE ?
2- System Design	Le BSE fournit-il une structure et des politiques soutenant la transformation pédagogique des cours vers des modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance ?	Les processus sont-ils conçus de manière à fonctionner comme un système ?	La dynamique d'équipe fonctionne-t-elle de manière à faciliter le soutien à la transformation pédagogique des cours vers des modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance ?	Les membres du personnel éliminent-ils des obstacles qui les empêchent de soutenir la transformation pédagogique des cours vers des modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance ?
3- Capacité	Le BSE dispose-t-il du leadership, des capitaux et de l'infrastructure nécessaires à la réalisation de sa mission et de ses objectifs ?	Le processus a-t-il la capacité de fonctionner (quantité, qualité et respect des délais) ?	L'équipe a-t-elle la capacité combinée de répondre efficacement et effectivement aux besoins de la transformation pédagogique des cours ?	Les membres du personnel ont-ils la capacité mentale, physique et émotionnelle de soutenir la transformation pédagogique des cours ?
4- Motivation	Les politiques, la culture et les systèmes de récompense établis par le BSE favorisent-ils la transformation	Le processus fournit-il les informations et les facteurs humains nécessaires pour le maintenir ?	L'équipe fonctionne-t-elle de manière respectueuse et solidaire pour soutenir la transformation	Les membres du personnel souhaitent-ils soutenir la transformation pédagogique des cours vers des modalités

	pédagogique des cours vers des modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance ?		pédagogique des cours ?	hybrides, flexibles ou entièrement à distance ?
5- Expertise	Le BSE établit-il et maintient-il des politiques et des ressources de sélection et de formation ?	Le processus de développement de l'expertise répond-il aux exigences changeantes des processus en cours ?	L'équipe possède-t-elle l'expertise nécessaire pour soutenir la transformation pédagogique des cours ?	Les membres du personnel ont-ils le savoir et l'expertise nécessaires pour soutenir la transformation pédagogique des cours ?

Chacune de ces intersections suggère des questions qui nécessitent une enquête approfondie afin de fournir une analyse complète de ce qui a été fait et de ce qui reste à faire afin de poser une évaluation de la performance du BSE à l'échelle du système. Ces questions peuvent être utilisées pour déterminer les domaines prioritaires où il existe des goulets d'étranglement.

En plus d'évaluer ses propres performances, un BSE peut adapter la matrice pour examiner les facultés en tant que systèmes. En collaboration avec chaque faculté, le BSE peut étudier les questions qui ressortent de la matrice et proposer des interventions ou des solutions en fonction des problèmes qui se posent. Dans ce cas, les niveaux sont modifiés comme suit :

- A. Niveau organisationnel modifié au niveau facultaire
- B. Niveau du processus, modifié en processus de transformation pédagogique des cours en modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance
- C. Niveau de l'équipe qui est modifié au niveau départemental ou du programme
- D. Niveau individuel (niveau professoral)

Variables de Performance (1-5) /Niveaux de Performance (A-D)	A- Niveau facultaire	B- Niveau de processus de transformation pédagogique des cours en modalités hybrides, flexibles ou	C- Niveau départemental ou du programme	D- Niveau professoral
--	----------------------	--	---	-----------------------

		entièrement à distance		
1- Mission/But	La mission de la faculté correspond-elle à la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage durant la pandémie-COVID-19 et post-COVID-19 ?	Les objectifs du processus permettent-ils à la faculté d'atteindre ses missions/buts ?	Les objectifs du département / programme concordent-ils avec le processus et les objectifs individuels ?	Les missions/buts professionnels et personnels de chaque membre du corps professoral sont-ils conformes à ceux de la faculté ?
2- System Design	La faculté fournit-elle une structure et des politiques soutenant la transformation pédagogique des cours vers des modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance ?	Les processus sont-ils conçus de manière à fonctionner comme un système ?	La dynamique du département/programe fonctionne-t-elle de manière à faciliter le soutien à la transformation pédagogique des cours vers des modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance ?	Les membres du corps professoral éliminent-ils des obstacles qui les empêchent de soutenir la transformation pédagogique des cours vers des modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance ?
3- Capacité	La faculté dispose-t-elle du leadership, des capitaux et de l'infrastructure nécessaires à la réalisation de sa mission et de ses objectifs ?	Le processus a-t-il la capacité de fonctionner (quantité, qualité et respect des délais) ?	Le département / programme a-t-il la capacité combinée de répondre efficacement et effectivement aux besoins de la transformation pédagogique des cours ?	Les membres du corps professoral ont-ils la capacité mentale, physique et émotionnelle de soutenir la transformation pédagogique des cours ?
4- Motivation	Les politiques, la culture et les	Le processus fournit-il les	Le département / programme	Les membres du corps professoral

	<p>systèmes de récompense établis par la faculté favorisent-ils la transformation pédagogique des cours vers des modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance ?</p>	<p>informations et les facteurs humains nécessaires pour le maintenir ?</p>	<p>fonctionne-t-il de manière respectueuse et solidaire pour soutenir la transformation pédagogique des cours ?</p>	<p>souhaitent-ils soutenir la transformation pédagogique des cours vers des modalités hybrides, flexibles ou entièrement à distance ?</p>
5- Expertise	<p>La faculté établit-elle et maintient-elle des politiques et des ressources de sélection et de formation ?</p>	<p>Le processus de développement de l'expertise répond-il aux exigences changeantes des processus en cours ?</p>	<p>Le département / programme possède-t-il l'expertise nécessaire pour soutenir la transformation pédagogique des cours ?</p>	<p>Les membres du corps professoral ont-ils le savoir et l'expertise nécessaires pour soutenir la transformation pédagogique des cours ?</p>

Les réponses à ces questions doivent être éclairées par des entretiens avec les principales parties prenantes, des réunions et de la documentation. Les questions auxquelles on répond de manière satisfaisante suggèrent qu'il ne s'agit pas de domaines prioritaires. Les questions auxquelles on répond par des domaines problématiques suggèrent d'éventuels problèmes ou goulots d'étranglement qui doivent être traités par ordre de priorité dans un délai raisonnable.

Commentaire : Pour qu'une innovation engendre une transformation durable : point de vue du Pôle d'innovation technopédagogique de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Florian Meyer

Université de Sherbrooke

Florian.Meyer@USherbrooke.ca

Le [Pôle d'innovation technopédagogique de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke](#) a été mis en place en 2016. Sa finalité première est de contribuer à l'amélioration de la qualité de la formation par l'intégration du numérique. Pour cela, il vise, par diverses actions, à susciter et encourager les innovations technopédagogiques, à favoriser le développement de compétences technopédagogiques individuelles et collectives, à consolider les expertises existantes, et à développer une synergie entre les personnes clés à l'interne et à l'externe. L'équipe du Pôle est composée de plusieurs conseillers et conseillères technopédagogiques, d'étudiantes et étudiants auxiliaires de recherche et de professeures et professeurs.

Par définition, une innovation en éducation consiste à améliorer ce qui existe et qui peut être perçu comme problématique ou devant être amélioré du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage. L'innovation en éducation consiste donc à produire de nouveaux modèles, de nouveaux outils, de nouvelles stratégies ou de nouvelles situations afin de les introduire dans un contexte spécifique. Les problématiques soulevées émanent de situations récurrentes qui se sont installées progressivement dans le temps ou de situations inattendues et soudaines telles que la crise sanitaire provoquée par le COVID19. Dans tous les cas, pour être réussie, une innovation doit être rigoureusement développée et validée. Ensuite, pour s'implanter de manière durable, une innovation doit être éclairée et explicitée afin que toutes les personnes qui peuvent en bénéficier puissent se l'approprier adéquatement en en saisissant les différentes caractéristiques et dimensions. Mais surtout, pour qu'une innovation déploie réellement ses bénéfices à long terme, elle doit être accompagnée de ressources et de formation. En effet, lors de la conception, de l'expérimentation et de la mise en œuvre d'une innovation, de nouvelles connaissances sont construites par les personnes qui la développent. Par conséquent, sans ressources et formation, les autres personnes souhaitant s'approprier ces nouveautés seraient condamnées à revivre le processus complet d'innovation, ce qui serait parfaitement contre-productif.

Ainsi, une unité telle que le Pôle peut jouer un rôle prépondérant dans la transformation à long terme que les innovations peuvent créer, et ce, à différents niveaux : lors de l'émergence d'un besoin d'innovation, lors de la conception et l'implantation d'une innovation, lors de la diffusion et l'émancipation de l'innovation. Voici quelques actions qui sont actuellement menées à Sherbrooke :

1. Pour soutenir l'émergence d'innovation, l'équipe du Pôle propose, par exemple, des activités pour : aider les personnes enseignantes à découvrir des possibilités éducatives nouvelles qu'offrent certaines technologies numériques (ateliers, démonstrations, conférences...);

documenter des innovations réalisées dans d'autres contextes ou d'autres établissements (résumés, synthèses...); questionner les personnes enseignantes ou étudiantes sur leurs pratiques actuelles (enquêtes, groupes de discussion...); aider à circonscrire les besoins d'innovation (coécriture de demandes de financement, présentations dans des colloques...); etc. Quelles que soient les formes que prennent ces actions, il est important que les personnes enseignantes soient stimulées, guidées et accompagnées pour bien identifier et comprendre la ou les situations qu'elles souhaitent améliorer et pour découvrir ou imaginer des avenues et des pistes nouvelles dont elles n'ont parfois aucune idée. L'équipe du Pôle possède cette expertise technopédagogique qui est indispensable pour penser des innovations pertinentes. Elle est donc précieuse pour des personnes enseignantes qui n'ont pas nécessairement le temps ou l'intérêt pour la développer.

2. Pour concevoir et implanter des innovations, l'équipe du Pôle travaille étroitement avec les personnes enseignantes et leurs équipes, selon des méthodes et des approches d'ingénierie pédagogique rigoureuses (ADDIE ou MISA). De plus, selon une logique itérative de recherche orientée par la conception, les innovations se construisent en plusieurs itérations à échelle progressive (a— petits tests sans personnes étudiantes; b— expérimentations avec des petits groupes d'étudiants; c— implantation dans un groupe cours). Plusieurs éléments sont à considérer pour justifier cette logique: éviter d'acquiescer aveuglément des ressources numériques inefficaces, former adéquatement les personnes enseignantes aux outils numériques et méthodes technopédagogiques qui les accompagnent, documenter systématiquement les processus et les retombées sur l'enseignement et l'apprentissage, concevoir des dispositifs technopédagogiques sur des fondations stables et solides. L'équipe du pôle guide les personnes enseignantes tout au long de la démarche de design et de conception en identifiant des pistes de solutions, en testant de nouveaux outils, en exemplifiant de potentielles ressources multimédias, en formant à certaines fonctionnalités ou stratégies technopédagogiques, et en documentant les diverses itérations en vue d'améliorer les suivantes.
3. Pour soutenir l'implantation durable, le Pôle mise sur des activités de formation (ateliers, rencontres, communautés...), de communication (publications écrites, vidéos...) et de partage (ressources produites, résultats des expérimentations...). Ce faisant, il permet aux personnes enseignantes à l'origine de l'innovation d'être valorisées et reconnues tout en étant dégagées de cette étape. Elle permet également aux autres personnes enseignantes de bénéficier du travail et des innovations réalisées précédemment, de mettre en place et d'adapter ces innovations à leurs propres contextes et publics, et de gagner un temps précieux. Plus largement, le Pôle joue un rôle central dans cette phase cruciale pour la durabilité d'une innovation puisqu'il permet de créer une culture collective riche, un transfert des connaissances et une rigueur technopédagogique transversale.

Dans le contexte particulier que nous vivons dans les établissements d'enseignement supérieur en 2020, il est important, pour le Pôle, de considérer l'ensemble des mesures, des adaptations et des changements qui sont apportés non pas comme des mesures d'urgences temporaires, mais bien

comme des innovations sur lesquelles nous allons bâtir collectivement et desquelles nous allons nous enrichir. Certes, l'espace temporel dans lequel tout cela doit être mis en place est très serré, mais nous pouvons nous appuyer sur les innovations précédentes, les usages et pratiques pédagogiques déjà documentées, une synergie bien établie entre les services (les achats de matériels et outils technologiques sont faits par les services des technologies en étroite collaboration avec l'équipe du Pôle), ou encore l'expertise de l'équipe du Pôle et des ressources qu'elle possède et partage. Pour toutes les innovations mises en œuvre en cette rentrée 2020, non seulement les personnes enseignantes sont guidées, formées ou accompagnées, mais les retombées seront étudiées, des leçons seront tirées et des adaptations seront proposées.

Commentaire : Regarder vers l'avenir en temps de crise : Une opportunité de leadership pour les BSE

David J Hornsby

Carleton University

DavidHornsby@cunet.carleton.ca

Patrick Lyons

Carleton University

PatrickLyons@Cunet.Carleton.Ca

Jaymie Koroluk

Carleton University

JaymieKoroluk@cunet.carleton.ca

Dragana Polovina-Vukovic

Carleton University

DraganaPolovinaVukovic@Cunet.Carleton.Ca

La pandémie de la COVID-19 et la réaction de la plupart des établissements d'enseignement supérieur qui s'en est suivie pour mettre fin à l'enseignement en face à face n'a fait que renforcer le rôle essentiel que jouent les bureaux de soutien à l'enseignement en fournissant un soutien pédagogique et des conseils sur les bonnes pratiques pédagogiques. En effet, si cette pandémie peut avoir un côté positif, c'est que les bureaux de soutien à l'enseignement ont été universellement reconnus comme jouant un rôle de leadership important dans l'établissement, à la fois en guidant les pratiques universitaires, et en aidant directement les enseignants à faire la transition en ligne et à se préparer à l'enseignement à distance dans un avenir proche. Dans un contexte où la pandémie actuelle ne durera pas éternellement, il est nécessaire de réfléchir à ce à quoi l'enseignement et l'apprentissage devraient ressembler dans un monde post-COVID-19.

Une réflexion proactive sur le leadership permettra de s'assurer que les espaces d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur demeurent pertinents et bien soutenus à l'avenir. Nous proposons que les bureaux de soutien à l'enseignement (BSE) post-pandémiques prennent en compte les éléments suivants : leurs relations et leur interface avec les instructeurs et les dirigeants universitaires, la manière dont la réussite des étudiants est considérée et mesurée, et la manière dont l'apprentissage numérique ou en ligne dans un contexte de retour à l'enseignement en face à face continue d'être intégré dans nos établissements.

L'efficacité d'un BSE est essentiellement guidée par les relations qu'il établit à la fois avec la communauté des enseignants et avec la direction académique de l'institution. Nous pensons que les BSE doivent continuer à apporter une valeur ajoutée par le biais des services qu'ils offrent aux enseignants de façon individuelle. Cela implique invariablement d'être attentif et sensible aux besoins du corps professoral. Bien que cela soit important pour établir des relations, un BSE efficace démontre également sa valeur pour l'institution en conduisant un changement systémique par l'activisme. À

Carleton, cela signifie être délibérément et explicitement aligné sur notre stratégie institutionnelle et, dans de nombreux cas, établir les objectifs d'enseignement et d'apprentissage de l'institution. Les BSE doivent être proactifs; au lieu d'attendre que les professeurs ou les responsables universitaires se manifestent ou que des problèmes surgissent, les BSE doivent avoir quelques longueurs d'avance, et être prêts à encourager et à guider les instructeurs et les responsables universitaires dans un espace pédagogiquement innovant. Ce n'est pas la façon dont les BSE ont traditionnellement fonctionné, et un changement de culture est donc nécessaire. L'efficacité au niveau institutionnel implique également de s'engager régulièrement avec les doyens pour comprendre leurs défis et leurs priorités en matière d'enseignement dans le but d'en faire des partenaires dans les initiatives et les activités des BSE. En s'assurant que les doyens ont un intérêt dans le succès du BSE, on se crée des défenseur et des voix fortes au sein de l'institution.

Le BSE doit être intrépide dans la défense, la promotion et la programmation de la réussite des étudiants et des pratiques d'enseignement efficaces. La pandémie a renforcé l'idée que le temps d'une défense discrète de l'apprentissage centré sur l'élève ne suffit pas. Les BSE doivent engager tout le monde dans des discussions sur ces questions, tout en faisant prendre conscience que la réussite des étudiants ne consiste pas simplement à améliorer leurs résultats, mais surtout à encourager les instructeurs et les institutions et à leur donner les moyens d'utiliser des pratiques pédagogiques qui développent l'étudiant dans son ensemble.

Les BSE ne doivent pas hésiter à prendre des initiatives importantes à l'échelle de l'établissement; si les changements positifs se produisent au niveau individuel, les changements systémiques doivent également être poursuivis par des programmes créatifs et bien planifiés, ainsi que des initiatives des départements, des facultés et des établissements. Un exemple d'initiative institutionnelle à Carleton est le programme « Students As Partners » (SaPP). Notre programme SaPP offre aux étudiants de premier cycle la possibilité de contribuer aux orientations académiques des projets. Cela peut inclure des occasions de co-conception et de contribution au développement de programmes d'études, de l'aide à la conception de matériel pédagogique tel que des évaluations, des sites de cours SGA (système de gestion de l'apprentissage) et des outils multimédias, l'amélioration de l'utilisation et de la compréhension des critères d'évaluation et le travail sur des projets de bourses d'enseignement et d'apprentissage. Près de 10 % de tous les enseignants de Carleton travaillent cet été avec des partenaires étudiants. Non seulement les instructeurs reçoivent un soutien, mais les étudiants de Carleton participent à des activités d'apprentissage expérientiel significatives, améliorent leurs réseaux, développent leurs compétences et reçoivent une compensation financière.

Des décisions fondées sur des données éthiques. L'adoption accrue des technologies éducatives a sans doute permis d'en savoir plus que jamais sur les activités de nos étudiants. En même temps, ces données peuvent être essentiellement dénuées de sens sans contexte et sans réflexion critique. L'apprentissage et l'engagement des étudiants ne peuvent être mesurés par le nombre de fois qu'un étudiant regarde une vidéo ou clique sur une page web. Pourtant, un regard nuancé sur la façon dont les étudiants utilisent les outils peut fournir un aperçu utile des comportements des étudiants, et cet

aperçu peut être utile pour affiner la façon dont l'apprentissage pourrait être mieux conçu et soutenu par les professeurs. Les BSE doivent développer leurs capacités et leur compréhension afin de pouvoir orienter la collecte de données éthiques et leur analyse pour aider à prendre des décisions plus éclairées sur la meilleure façon de soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Dans un même temps, les BSE doivent examiner de manière interne leurs propres programmes et activités pour s'assurer qu'ils soient alignés et que leur impact soit mesuré, qualifié et communiqué de manière appropriée.

L'une des plus grandes retombées de la pandémie est la démystification de l'apprentissage en ligne à l'avenir. La pandémie n'aura pas pour conséquence que les institutions soient entièrement en ligne. La proposition de valeur de l'apprentissage en face à face est trop importante pour l'abandonner ou la diminuer. Cela dit, beaucoup de ceux qui ont fait la transition comprendront maintenant comment les approches en ligne ou mixtes peuvent augmenter et améliorer les environnements d'apprentissage en face à face. Cela signifie que l'accent sera davantage mis sur la conception pédagogique et l'utilisation correcte ou efficace des technologies éducatives. Nous pensons que les BSE ont une occasion de faire avancer ces conversations et d'orienter les investissements dans les technologies éducatives et le soutien aux professeurs et aux étudiants.

La réponse de notre bureau de soutien face à la COVID-19 a été significative en raison de la nature holistique du bureau; la portée du bureau de soutien de Carleton comprend l'apprentissage en ligne, la technologie éducative, le développement éducatif, la production médiatique, la recherche de premier cycle et la conception pédagogique. Le mélange d'expertise et de services pédagogiques et technologiques a permis d'organiser et de compléter notre réponse à la pandémie. En pensant à l'avenir, cela semble indiquer que les bureaux de soutien post-pandémiques devraient envisager une approche intégrée qui rassemble des équipes capables de s'occuper de l'ensemble de l'enseignement dans les établissements. Cela nécessite de briser les silos artificiels entre les technologies éducatives et les pédagogies et d'intégrer la responsabilité de l'apprentissage numérique directement dans un bureau de soutien à l'enseignement.

Commentaire : Les défis et les interventions des BSE - Remettre l'accent sur un enseignement de haute qualité

Chris Dede

Harvard University

chris_dede@gse.harvard.edu

Je félicite les BSE pour le travail remarquable qu'ils accomplissent dans des circonstances difficiles. Les professeurs comme moi vous sont très reconnaissants de votre soutien. Dans ce commentaire, je me concentre sur les deuxième et troisième paragraphes de la section *Remettre l'accent sur un enseignement de haute qualité* du livre blanc.

La nécessité est le moteur de la transformation

Depuis plus de quatre décennies, je travaille à la transformation de l'enseignement de l'ère industrielle (enseignement « taille unique » par le biais de l'apprentissage par l'écoute ou l'instruction). J'ai appris que les professeurs estiment avoir besoin de ressources supplémentaires pour transformer les pratiques standards, mais lorsque les gens ont des atouts supplémentaires, ils les utilisent pour en faire plus de la même chose, soit mettre du vieux vin dans de nouvelles bouteilles. La transformation intervient principalement lorsque les gens n'ont pas le choix, lorsque le modèle actuel ne peut être maintenu et qu'ils doivent faire quelque chose de radicalement différent. Aujourd'hui, la civilisation est en crise et les professeurs ne peuvent pas transformer chaque foyer en une salle de classe isolée. La question est de savoir si nous allons profiter de cette occasion pour créer un modèle d'enseignement plus efficace et universel, basé sur les connaissances modernes en matière d'apprentissage (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018), un système qui offre à chaque étudiant le soutien nécessaire pour atteindre son plein potentiel. Si nous réussissons, lorsque la COVID-19 sera sous contrôle, l'enseignement supérieur ne reviendra pas aux pratiques sous-optimales et injustes établies, mais soutiendra plutôt une « nouvelle norme » d'apprentissage universel, mixte, personnalisé et continu.

Il est crucial que l'on se transforme en vue de devenir *beaucoup* mieux. Mon récent livre (Dede & Richards, 2020) décrit à la fois le défi et l'occasion qui se profile à l'horizon d'un demi-siècle épique dont l'intensité des bouleversements rivalisera avec la période historique que la civilisation a connue entre 1910 et 1960 : deux guerres mondiales, une pandémie mondiale, une dépression économique de longue durée et des conflits incessants entre le capitalisme et le communisme. Pour assumer leurs responsabilités dans la préparation des étudiants à un avenir turbulent et perturbé, les professeurs de toutes les disciplines doivent maintenant développer la capacité des jeunes à se réinventer sans cesse pour faire face à un milieu de travail incertain et changeant, et à inventer et maîtriser des métiers qui n'existent pas encore. Nos étudiants doivent développer des dispositions personnelles pour « s'épanouir dans le chaos » : créer de nouvelles valeurs, concilier les tensions et les dilemmes, et adopter un comportement moral et éthique en matière d'équité et de respect de la diversité (OCDE,

2018). Pour ce faire, ils devront acquérir des connaissances et des compétences qui ne sont pas suffisamment mises en valeur dans les programmes d'études actuels et qui sont omises dans les tests sommatifs à enjeux élevés d'aujourd'hui : fluidité des idées, perception sociale, pensée systémique, originalité et résolution des conflits (Bakhshi, Downing, Osborne et Schneider, 2017). Il s'agit là d'une norme beaucoup plus élevée en matière de résultats scolaires que ce que nous accomplissons avec les pratiques et les structures de l'enseignement supérieur de l'ère industrielle.

Baser l'enseignement sur les connaissances modernes en matière d'apprentissage

Je crois que cette terrible crise humanitaire offre des occasions uniques de répondre stratégiquement à ces défis. La théorie et les preuves (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018) montrent les avantages de l'utilisation de stratégies d'enseignement innovantes basées sur les connaissances actuelles en matière d'apprentissage. Ces modèles d'enseignement de la prochaine génération se caractérisent par :

- l'utilisation de l'apprentissage collaboratif et guidé par l'action pour compléter l'apprentissage passif par assimilation;
- le fait de permettre aux étudiants d'inclure leurs intérêts personnels dans ce qu'ils apprennent, et de les intégrer dans le programme d'études ([LEAP Innovations, 2020](#));
- le fait de compléter les tests à enjeux élevés par des évaluations diagnostiques ou formatives qui mesurent un large éventail de connaissances et de compétences utiles dans la vie
- l'implication de nombreux types de personnes en tant qu'« enseignants » dans divers milieux de vie des étudiants, en étendant l'apprentissage en dehors de la salle de classe à de riches possibilités de stages et d'expériences sur le terrain rendues possibles par le séjour des apprenants dans leur région.

Toutes ces stratégies intéressantes sont désormais mises en œuvre dans l'enseignement à distance par des professeurs bien préparés et soutenus, dont la créativité a été libérée par la pandémie, rompant ainsi avec les habitudes et les traditions du passé.

Quant à la mesure de la réussite par des tests à enjeux élevés, telle que décrite dans le livre *Machine Learning and Human Intelligence* de Luckin, publié en 2018, une telle approche prépare les étudiants à des emplois déqualifiés par l'intelligence artificielle (IA). Au lieu de cela, comme l'explique Fadel dans son livre *Artificial Intelligence in Education*, publié en 2019, les étudiants devraient apprendre ce que l'IA ne peut pas faire, en se préparant à des rôles plus qualifiés grâce à l'augmentation de l'intelligence (IA), dans lesquels les personnes travaillant avec des machines intelligentes accomplissent plus que ce que l'une ou l'autre peut faire sans aide.

Désapprentissage par les professeurs et les administrateurs de l'enseignement supérieur

Quels que soient les modèles qui émergeront, ils devront inclure des stratégies qui aideront ceux qui sont désormais impliqués dans l'enseignement supérieur, tant les prestataires que les étudiants, à

modifier leurs comportements de manière transformatrice. À mon avis, le plus grand obstacle auquel nous sommes confrontés dans ce processus de réinvention de nos méthodes, de nos modèles et de nos organisations actuels pour ces activités est le désapprentissage. Nous devons abandonner les identités profondément ancrées et valorisées sur le plan émotionnel au service d'un changement transformationnel pour adopter un ensemble de comportements différents et plus efficaces (Kegan & Lahey, 2009). Il s'agit à la fois d'un comportement individuel (un instructeur transformant les pratiques de présentation et d'assimilation en un apprentissage actif et collaboratif par les étudiants) et institutionnel (un établissement d'enseignement supérieur transformant les diplômés certifiés par le temps passé sur les bancs d'école et les tests standardisés en diplômés certifiés par des mesures basées sur les compétences ou les aptitudes).

Le désapprentissage nécessite non seulement des idées et des approches intellectuelles nouvelles, mais aussi un soutien émotionnel et social individuel et collectif pour modifier nos identités, non pas nécessairement en termes de caractère et de capacités fondamentales, mais en termes d'expression de celles-ci lorsque notre contexte évolue dans le temps. Sur la base des travaux de Bailenson (2018) et de Slater & Sanchez-Vivez (2016), mes collègues à Harvard, et moi-même, étudions comment les médias immersifs (réalité virtuelle, environnements virtuels multi-utilisateurs, réalité mixte, réalité augmentée) peuvent améliorer le désapprentissage au service du changement transformationnel. Je crois que le succès de tout modèle transformateur de l'éducation reposera sur l'inclusion de méthodes puissantes de désapprentissage et de renforcement des capacités des personnes qui mettront en œuvre cette nouvelle approche.

J'encourage les BSE à poursuivre leur important travail de soutien aux professeurs qui sont prêts pour l'enseignement et l'évaluation de la prochaine génération en passant par le processus d'apprentissage et de désapprentissage, afin que l'enseignement supérieur puisse préparer les étudiants à l'apprentissage tout au long de la vie dans l'économie numérique mondiale.

Commentaire : Les BSE, notre heure est venue

Roger Kaufman

Florida State University

roger@megaplanning.com

La pandémie a changé la vie de tout le monde. Les professeurs ont été poussés, pas très doucement, des cours magistraux à l'exigence réelle d'offrir de véritables possibilités d'apprentissage. Les apprenants doivent maintenant prendre ce qui leur est offert et prouver leur maîtrise. Des changements dans le monde de l'enseignement supérieur sont en cours, ce qui met en lumière notre obligation de changer... comme le reste du monde change avec les nouvelles réalités. Mais nous sommes prêts.

Les masques sont retirés. Ce que l'on appelle « l'apprentissage à distance » consiste généralement à transmettre des cours existants à des destinataires éloignés, et les résultats sont généralement décevants. Les bureaux de soutien à l'enseignement peuvent aider... si nous avons le courage de nous asseoir réellement à la table des négociations en fonction de notre nouvelle importance reconnue et d'aider le corps professoral et les apprenants à obtenir des résultats utiles et mesurables.

L'heure est venue pour nous d'aider un plus large éventail de clients. Nous en connaissons de plus en plus sur l'apprentissage et sur la mise en place d'opportunités d'apprentissage; à ce stade, nous devons sortir de l'ombre et perturber, pour le bien commun, le modèle de plus en plus archaïque de l'enseignement supérieur. Nous pouvons non seulement apporter notre aide pendant la pandémie, mais aussi contribuer à la mise en place d'une université d'enseignement et de formation du nouvel âge.

Une possible approche à double voie :

Tout d'abord, il faut travailler avec les principaux partenaires d'apprentissage sur la manière dont chacun peut être réactif. Fournir, par le biais du mentorat, les éléments essentiels aux professeurs sur la manière de repenser leurs cours pour passer de la parole à l'apprentissage. Commencez, pour la première itération, et construisez chaque fois que vous encadrez.

Vous savez comment faire tout cela. Faites-le, tout simplement. Prenez l'initiative. Faites une différence mesurable.

En même temps, fournissez un mentorat aux apprenants sur la façon dont ils peuvent bénéficier de l'apprentissage à distance (comme dans Watkins et Corry, 2015).

Le deuxième axe : créer l'avenir : ajouter de la valeur à notre société commune. Cela permettra de « repousser » les limites actuelles des bureaux, ce qui conduira à un avenir plus efficace et plus performant. Notez que ce deuxième axe n'est pas destiné à chaque cours, mais qu'il est parallèle à

l'assistance au corps professoral et qu'une fois réalisé, il informera sur ce qui est fait dans le premier axe.

Concevoir des cours qui seront également essentiels à l'élaboration de futurs programmes d'études adaptés qui permettront aux apprenants de contribuer à créer un meilleur avenir pour tous. Un citoyen compétent est bien plus que la multitude de cours qu'il a suivie. Chaque expérience d'apprentissage devrait aider les apprenants à devenir des citoyens constructifs. Et nous devons leur apprendre à penser et non pas quoi penser.

L'évaluation des besoins, et non pas l'évaluation des désirs, est un outil essentiel à cet effet. Nous le faisons dans le cadre d'une approche de l'extérieur vers l'intérieur, où nous commençons à planifier et à effectuer l'évaluation des besoins en identifiant les besoins de notre société commune, en dehors de notre organisation. Cette approche est différente de l'approche de l'intérieur vers l'extérieur habituelle, dans laquelle nous supposons que les objectifs de l'organisation sont utiles et corrects. Par exemple, nous commençons par nous demander : « si mon université est la solution, quel est le problème? ».

Examinons quelques éléments de base d'une approche d'évaluation des besoins valable et utile.

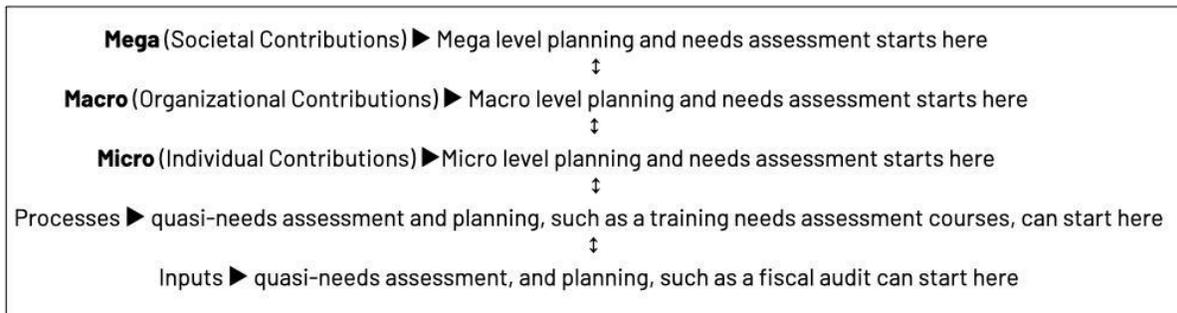
Concentrez-vous sur les besoins, soit les écarts entre les résultats actuels et les résultats souhaités, et non sur les désirs (comme nous l'avons vu précédemment). Cette importance d'utiliser le besoin comme un nom et non comme un écart entre les désirs, est soutenue par le monde de l'humour : Vous n'avez pas besoin de perceuses d'un quart de pouce. Vous voulez des trous d'un quart de pouce (George Carlin)

La finalité est le moteur de tout et comme les besoins sont des lacunes dans les résultats, les objectifs proviennent de la section « Ce qui devrait être » d'un besoin identifié".

Les besoins devraient être évalués à tous les niveaux de toutes les organisations. Commencer avec la Mega/Société nous donnera des informations précieuses pour planifier les cours, mais aussi pour relier et aligner tous les cours afin d'ajouter une valeur sociétale mesurable.

La figure 1 représente la hiérarchie de la planification et de l'évaluation des besoins. Ces données aux trois niveaux fourniront les critères de performance, soit les objectifs, pour la planification et l'intégration des cours pour une valeur mesurable.

Figure 1. Organizational Elements (Mega, Macro, Micro, Process, Inputs), the Planning hierarchy, and the linking of all of levels with an example of three varieties of needs assessments that form a possible needs assessment hierarchy



Note the connecting arrows are two-way, thus encouraging dynamic interactions

Pourquoi les BSE devraient-ils commencer à Mega? C'est là que nous vivons et que nous vivrons, et nos apprenants d'aujourd'hui façonneront notre avenir. Tout, y compris les cours, devrait contribuer à tous les niveaux de la hiérarchie. Grâce à ces données, le corps professoral peut élaborer des objectifs de performance pour apporter une valeur collective. Les organisations qui réussissent relient et alignent tous les niveaux.

Nous préparons les apprenants à la citoyenneté, alors nous devrions donc commencer notre planification et notre évaluation des besoins en dehors de notre organisation, vers les mondes de demain où ils vivront et se construiront.

Pour éviter de faire simplement ce que nous faisons maintenant et plutôt chercher à créer un avenir meilleur, nous commençons la planification et l'évaluation des besoins à l'extérieur, dans la société.

Les BSE peuvent commencer à apporter leur aide en proposant des cours individuels, principalement aux niveaux du processus et du Micro, ainsi qu'en contribuant à la réforme de leurs universités. Les concepts et les outils dont nous disposons aujourd'hui sont généralisables.

Créer l'avenir

Lorsque vous identifiez les besoins au niveau Méga, puis au niveau Macro, et enfin au niveau Micro, vous pouvez travailler avec les professeurs pour déterminer comment leur cours apportera une valeur ajoutée à la hiérarchie afin qu'ils puissent justifier la révision de leurs objectifs de cours et qu'ils révisent le contenu de leur cours selon les besoins.

Ainsi, ils auront un cours plus réactif et les objectifs de performance par rapport auxquels ils enseigneront et évalueront. Il sera aussi adapté à ce que les apprenants peuvent réellement utiliser maintenant et plus tard dans leur vie.

Reliez cela au premier axe et vous et votre université assurerez la direction d'un enseignement pertinent pendant et après la pandémie.

Les BSE doivent offrir leur aide, mais aussi montrer la voie à suivre pour changer le modèle éducatif actuel. Sinon, nous ne faisons que mettre des pansements sur des tumeurs cérébrales.

Vous savez comment faire et vous pouvez le faire. Gardez votre place à la table des négociations.

Ajoutez une valeur mesurable à notre monde commun.

Depuis l'éruption de la pandémie de la COVID-19, qui a paralysé la société comme jamais auparavant, les BSE ont mis un ensemble d'actions en œuvre pour aider le corps professoral à assurer un enseignement de qualité à tous les étudiants, quelles que soient les modalités de prestation. Compte tenu des turbulences persistantes de l'environnement liées à la pandémie et de l'incapacité des responsables gouvernementaux et des scientifiques à prévoir la fin de la pandémie ou la diffusion à grande échelle d'un vaccin fiable, le travail des BSE vient de commencer.

BIOGRAPHIES: ÉQUIPE DE RECHERCHE ET CO-AUTEURS

Chercheurs

Nadia Naffi Ph.D. est professeure adjointe au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, et titulaire de la Chaire de leadership en enseignement (CLE) sur les pratiques pédagogiques innovantes en contexte numérique – Banque Nationale. Elle détient un doctorat en éducation (technologies éducatives) et une maîtrise en technologies éducatives de l'Université Concordia, ainsi qu'un baccalauréat en design d'intérieur de Lebanese American University. Elle s'est vu décernée la *Médaille d'or du Gouverneur général du Canada – Personne et société 2018* pour l'excellence de sa *thèse doctorale*. Naffi est aussi récipiendaire du *Prix d'excellence et d'innovation pédagogique SALTISE 2019*. Naffi a enseigné des cours en ligne et en présentiel dans les domaines des technologies numériques en éducation, l'ingénierie de la performance humaine (IPH), la conception pédagogique, l'enseignement et l'apprentissage en ligne, les technologies de communication, et la production de média à Ontario Tech University et à l'Université Concordia. Elle enseigne présentement des cours comodaux en technologie éducative à l'Université Laval. Comme titulaire de la Chaire CLE, Naffi s'intéresse à l'innovation pédagogique en contexte numérique ainsi qu'au développement des compétences pour l'avenir du travail. Sa recherche se penche sur l'application éthique, critique, responsable et durable du numérique et de l'intelligence artificielle en éducation, en formation, en développement de talent et en mise à niveau de la main-d'œuvre future et actuelle pour l'avenir du travail incertain.

Ann-Louise Davidson Ph.D. est professeure agrégée en technologies éducatives à l'Université Concordia. Elle est titulaire de la Chaire de Recherche de l'Université Concordia en culture *maker*. Elle est directrice adjointe de l'Institut Milieux pour l'art, la culture et la technologie où elle dirige #MilieuxMake, le *makerspace* de l'institut. Elle a créé le groupe de recherche Education Makers, qui rassemble une communauté d'éducateurs, d'étudiants et de membres de la communauté qui travaillent ensemble à pousser les limites de la connaissance du mouvement *maker* en éducation. En tant que chercheure, elle est engagée dans la co-conception d'expériences d'apprentissage et de concepts d'ateliers qui s'inspirent de thèmes cruciaux tels que les problèmes mondiaux, la santé, la durabilité et la motivation des jeunes. Elle utilise les activités *maker* concrètes, telles que la construction de tables d'arcades, de manettes de jeux, de dispositifs électroniques portables intégrés, la robotique pédagogique, la pensée computationnelle, l'impression 3D, pour engager les communautés marginalisées dans le développement des compétences du 21^e siècle et les préparer à l'avenir du travail. Elle a développé une réputation internationale pour ses innovations en pédagogies disruptives avec les technologies émergentes. Elle a publié de nombreux articles et chapitres de livres sur l'apprentissage et les technologies, s'est engagée dans la recherche action collaborative et la recherche action, et donné de nombreuses conférences d'ouverture en Amérique Latine, en Europe et au Moyen Orient.

Roger Kaufman, CPT, Ph.D. était professeur émérite à la Florida State University, Senior Fellow à Florida TaxWatch, et a été professeur de recherche distingué à la Sonora Institute of Technology (Mexique). Il a reçu le prix ATD Distinguished Contribution to Workplace Learning and Performance et est également

fondateur, ancien président, membre honoraire à vie et lauréat du prix Thomas Gilbert, tous avec l'ISPI. Kaufman a publié 41 livres et plus de 330 articles sur la planification stratégique, l'amélioration des performances, le développement des talents, le leadership, la gestion de la qualité et l'amélioration continue, l'évaluation des besoins, la gestion et l'évaluation. Il était consultant à l'échelle mondiale auprès d'organisations publiques, privées et d'ONG et d'universités et auprès du président et du ministre du tourisme du Panama, des commissions de la fonction publique de Taïwan, de la fondation Tze-Chain des sciences et des technologies (Taïwan), ainsi que du ministère du travail du gouvernement coréen. Dans la Florida State University, il a créé le Centre d'évaluation et de planification des besoins qui fait de la recherche appliquée et du développement. Il a aussi dirigé l'équipe qui a lancé l'enseignement à distance à la Florida State University. Il est souvent cité comme étant « le père de l'évaluation des besoins ». La Société internationale pour l'amélioration des performances (ISPI) a créé le prix Roger Kaufman qui reconnaît la réalisation continue d'un impact sociétal positif mesurable par un individu ou une organisation. Il était membre de l'American Psychological Association ainsi que de l'American Educational Research Association. Site web : Megaplanning.com

Richard E (Dick) Clark Ph.D. est professeur émérite de psychologie et de technologie de l'éducation à la Rossier School of Education, professeur de recherche clinique en chirurgie à la Keck School of Medicine et ancien codirecteur du Center for Cognitive Technology de la University of Southern California. Avant d'arriver à l'USC, il était membre de la faculté de la School of Education et directeur de la technologie éducative à Stanford University. Il est l'auteur de plus de 300 articles et chapitres de livres publiés ainsi que de cinq livres récents. Ces dernières années, il a reçu le prix 2013 USC Faculty Lifetime Achievement Award, le prix Thomas F. Gilbert distinguished professional achievement award et une citation présidentielle pour son leadership intellectuel de l'ISPI, le prix Socrates pour l'excellence en enseignement décerné par les étudiants diplômés de l'USC et le prix Outstanding Civilian Service Award de l'armée américaine pour son travail dans l'enseignement à distance. Il est membre élu de l'American Psychological Association (15e division, psychologie éducative), de l'American Educational Research Association, de l'Association of Applied Psychology et est membre fondateur de l'Association for Psychological Science. Il s'intéresse actuellement à la pratique fondée sur les preuves dans l'enseignement en ligne et technologique.

Brian Beatty Ph.D. est professeur associé de technologies d'enseignement au département d'équité, d'études sur le leadership et de technologies d'enseignement de la San Francisco State University. Les principaux domaines d'intérêt et de recherche de Brian comprennent l'interaction sociale dans l'apprentissage en ligne, la mise en œuvre de classes inversées et le développement de la théorie de conception pédagogique pour les environnements d'apprentissage hybrides-flexibles. À la SFSU, M. Beatty a été le premier à développer et à évaluer le modèle de conception de cours HyFlex pour les environnements d'apprentissage mixtes, en mettant en œuvre une approche « hybride dirigée par l'étudiant » pour mieux soutenir l'apprentissage des étudiants. Auparavant (2012 - 2020), Brian était vice-président des opérations des affaires académiques à la San Francisco State University (SFSU), supervisant l'unité de technologie académique et coordonnant l'utilisation de la technologie dans les programmes académiques de l'université. Il a travaillé en étroite collaboration avec des professionnels de l'informatique et des responsables d'autres unités pour coordonner la gestion stratégique globale des

technologies de l'information à la SFSU. Avant 2012, Brian était professeur associé et président du département des technologies d'enseignement au sein du Graduate College of Education de la SFSU. Il a obtenu son doctorat en technologie des systèmes d'enseignement à l'Indiana University de Bloomington en 2002. M. Beatty est également titulaire de plusieurs diplômes d'enseignement d'une seule matière, d'une maîtrise en technologies d'enseignement et d'une licence en génie électrique.

Didier Paquelin Ph.D., professeur titulaire de la Chaire de Leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur de l'Université Laval (Québec) conduit depuis une trentaine d'années des études et des recherches sur la transformation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage en contexte numérique. Ses travaux portent sur l'analyse de la complexité des processus d'appropriation des dispositifs numériques pour la formation et l'apprentissage, dans les contextes formels et non formels. Ses recherches abordent l'évolution des pratiques en analysant les interactions entre les paradigmes pédagogiques, les dispositifs numériques et les espaces d'apprentissage formels, non formels et informels développant la notion d'écosystème pédagogique. Il a réalisé plusieurs études à visée holistique sur l'évolution des attentes et des pratiques de formation et d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur. Ses recherches longitudinales réalisées au plan national et international portent sur les impacts des politiques publiques de l'enseignement supérieur sur la transformation des pratiques pédagogiques. Expert durant 6 ans auprès du ministère français de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation sur les questions de pédagogie et numérique. Il a contribué à l'organisation de nombreux colloques nationaux et internationaux portant sur l'enseignement supérieur à l'ère numérique et est fortement engagé dans plusieurs actions de collaboration franco-québécoise. Pour en savoir plus <http://www.fse.ulaval.ca/cv/Didier.Paquelin/>

Consultants

Dawn M. Snyder, CPT, Prosci CCMP Ph.D. est la fondatrice de Dawn Snyder Associates, une société de conseil sur les stratégies d'apprentissage, l'architecture des programmes, l'évaluation des performances et l'évaluation en général. Dawn a fait ses preuves en apportant des solutions pratiques et de pointe aux organisations qui veulent faire passer leurs performances à un niveau supérieur. Elle aide ces organisations à obtenir des résultats en combinant les meilleures pratiques contemporaines fondées sur des preuves et provenant de diverses disciplines, notamment l'apprentissage et le développement des talents, l'amélioration des performances et la gestion du changement. Elle est la consultante de référence pour les initiatives qui ont un impact sur l'apprentissage et les performances globales, ainsi que le développement des talents. Dawn a également travaillé au sein d'organisations en tant que gestionnaire et agente de changement pour mettre en place des équipes et des programmes très performants qui permettent d'obtenir des résultats commerciaux transformateurs. Elle est reconnue comme une experte dans l'analyse de ce qui est « bon » et dans l'aide à apporter aux groupes de tous niveaux pour qu'ils dépassent les barrières et atteignent des succès spectaculaires sur le marché, en termes de revenus et d'affaires. Elle est passionnée par le soutien aux talents émergents et a travaillé dans des universités et des entreprises pour mettre en place des programmes d'études et enseigner dans des programmes diplômant les personnes très performantes. Elle est membre du conseil consultatif du doctorat en études professionnelles sur le leadership en matière de conception pédagogique à la Franklin University et

enseigne régulièrement dans le cadre de programmes de doctorat à la Franklin University et à l'Ohio State University.

Guy W. Wallace est un analyste des performances et un architecte pédagogique. Il conçoit et développe depuis 1979 un enseignement basé sur les performances pour l'apprentissage en entreprise et les publics cibles essentiels aux entreprises. Guy travaille comme consultant en DSI depuis 1982, au service de plus de 80 clients, principalement dans le Fortune 500. En 2010, Guy a reçu le prix du Honorary Life Member Award de la part de la International Society for Performance Improvement - sa plus haute récompense nécessitant l'approbation unanime de deux conseils d'administration successifs - pour ses contributions à la fois à la technologie de l'amélioration des performances et à la Société. Les travaux de Guy sur la DSI ont été récompensés par General Motors et Siemens Building Technologies, ainsi que par des prix externes de l'ISPI et de l'ASTD/ATD pour les travaux réalisés avec AT&T, Chamberlin Edmonds - Emdeon, HP et Imperial Oil. Depuis 1982, il s'est spécialisé dans la conception de l'architecture des programmes d'études par le biais d'un processus de groupe facilité. En 1984, il a co-écrit deux articles sur ces approches, *Training Magazine - Curriculum Architecture Design via a Group Process* ; *NSPI's Performance & Instruction Journal - Creating Models and Matrices using a Group Process*. En 2010, il a été recruté comme membre inaugural de l'initiative "Influential Voices" de l'ASQ pour faire entendre la voix de la qualité. Il est l'auteur de plus de 90 articles, 14 livres et plus de 4 000 messages sur le blog. Il a fait plus de 110 présentations professionnelles.

Auxiliaires de recherche

Azeneth Patino est candidate au doctorat en technologie éducative et auxiliaire de recherche à l'Université Laval. Ses intérêts de recherche suivent trois axes : l'intégration pédagogique des technologies en éducation et dans la formation continue, l'apprentissage par le jeu numérique, et l'apprentissage des langues secondes ou étrangères. Elle est aussi consultante en tant que conceptrice pédagogique de jeux sérieux éducatifs.

Edem Gbetoglo détient un Master en science politique et coopération internationale à Paris, et étudie actuellement à la maîtrise en sciences de l'administration avec mémoire. Il s'intéresse aux sujets relatifs au respect des normes environnementales ainsi qu'aux stratégies de communication dans les organisations.

Nathalie Duponsel est doctorante en technologie éducative à l'Université Concordia à Montréal, Canada. Ses recherches portent sur l'éducation makers et les avantages des activités de bricolage, de conception et de création pour le développement des étudiants sur les concepts STIAM et les compétences du 21e siècle. La recherche doctorale de Nathalie se concentre sur le développement de stratégies d'évaluation pour des pédagogues centrés sur la création et innovation, et est basés sur la conception qui améliorent la capacité des enseignants à documenter l'apprentissage des élèves tout en minimisant les effets négatifs que l'évaluation peut avoir sur la créativité, la motivation des élèves et la prise de risque des élèves. Nathalie est également enseignante certifiée (primaire) et a enseigné à divers niveaux allant de la maternelle à l'université (premier cycle et deuxième cycle).

Céleste Savoie étudie actuellement à la maîtrise en traduction et terminologie. Elle a auparavant obtenu un baccalauréat en études françaises, avec spécialisation en études littéraires, à l'Université de Moncton (NB). Elle s'intéresse à l'enseignement des langues, ainsi qu'à la traduction dans le domaine administratif et financier.

Isabelle Fournel étudie présentement au baccalauréat en psychologie à l'Université Laval. Passionnée par le comportement humain et la relation d'aide, elle parvient à développer ses intérêts en effectuant de l'écoute téléphonique bénévole auprès de personnes souffrant de troubles mentaux et de solitude. Elle s'implique dans le domaine de la recherche en contribuant à des projets concernant les rêves et les relations père-enfant. Récipiendaire de la Médaille de bronze académique du Gouverneur général du Canada, Isabelle souhaite poursuivre ses études universitaires au doctorat en psychologie.

Ivan Ruby est candidat au doctorat en technologie éducative du Mozambique à l'Université Concordia. Il étudie comment introduire la programmation informatique aux novices du 21e siècle et pour le 21e siècle. Il s'intéresse à la façon dont la technologie peut nous permettre de construire un avenir meilleur, équitable et durable. Ses recherches portent sur l'enseignement de l'informatique, les communautés de pratique et l'apprentissage collaboratif. Il est membre du groupe de recherche Education Makers du Milieux Institute for Arts, Culture and Technology de l'Université Concordia.

BIOGRAPHIES: AUTEURS DES COMMENTAIRES

Barbar Akle Ph.D. est professeur agrégé de génie mécanique et vice-recteur de l'Université libano-américaine (LAU). Il est titulaire d'un doctorat en génie mécanique de Virginia Tech. Ses principaux travaux de recherche portent sur l'amélioration, la modélisation et la caractérisation des polymères électro-actifs (EAP), également appelés muscles artificiels. Ses travaux ont permis de mieux comprendre les composites métal-polymère ionique (IPMC) et de développer des applications telles que les méduses robotisées, les capteurs de contrainte de cisaillement des parois, et il travaille actuellement au développement de capteurs de cellules capillaires de l'oreille interne pour les malentendants et de moteurs efficaces de flottabilité. Récemment, il dirige une nouvelle recherche visant à mettre au point un système d'exosquelette sain et peu coûteux pour les paralysés et travaille avec le CERN pour développer des robots résistants aux champs magnétiques. Il a publié plus de 80 articles internationaux revus par des pairs et est l'auteur de 5 brevets américains.

Fawzi Baroud Ph.D. est titulaire de la chaire UNESCO sur les ressources éducatives libres (REL) et vice-président adjoint aux technologies de l'information à l'Université Notre Dame du Liban. Pendant 30 ans, le Dr Fawzi Baroud s'est engagé à promouvoir la technologie en tant qu'outil pédagogique lié à la réalisation d'objectifs éducatifs et à l'évaluation de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Spécialisé dans l'apprentissage en ligne, la gestion des systèmes, les mathématiques et l'ingénierie électrique, il combine de nombreux domaines d'expertise universitaire pour faire progresser l'utilisation de la technologie dans différents domaines d'études. En tant que champion de l'apprentissage ouvert sur le campus, M. Baroud a fait de l'intégration des ressources éducatives libres (REL) un objectif stratégique clé de l'université. Il dirige des séminaires et des ateliers pratiques sur l'apprentissage ouvert et les licences ouvertes dans les plus prestigieux établissements d'enseignement supérieur et est devenu un point de référence sur le sujet.

Tony Bates Ph.D. est conseiller principal à la Chang School of Continuing Education, l'Université Ryerson, à Toronto, et est également associé de recherche chez Contact Nord, en Ontario. Il est actuellement président du conseil d'administration de l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. Il a été l'un des membres fondateurs de la British Open University, devenant professeur titulaire de recherche sur les médias éducatifs. En 1989, il est devenu directeur exécutif de la planification stratégique et des technologies de l'information à l'Open Learning Agency, à Vancouver. De 1995 à 2003, il a été directeur de l'enseignement à distance et de la technologie à l'UBC. Il a travaillé comme consultant dans la conception et la gestion de l'enseignement en ligne et à distance dans plus de 40 pays. Il est l'auteur de douze livres, dont son dernier manuel ouvert et en ligne pour les enseignants et les formateurs, *Teaching in a Digital Age*, qui a été téléchargé plus de 500 000 fois et traduit en dix langues.

Julie Desjardins Ph.D. est professeure titulaire et vice-doyenne à la formation au sein de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université de Montréal et d'une maîtrise en administration pour cadres en exercices de l'Université Laval. Son travail se concentre sur les programmes de formation pour le développement des compétences professionnelles, où elle s'intéresse aux dimensions pédagogiques, organisationnelles et sociales. Dans son poste actuel,

elle est responsable de tous les programmes de formation professionnelle, ainsi que de l'équipe de communication de la faculté d'éducation.

Rula Diab Ph.D., vice-doyenne de l'Université libano-américaine de Beyrouth, assiste le doyen dans ses fonctions liées à l'accréditation, aux programmes universitaires, aux affaires académiques des étudiants, aux politiques et procédures, ainsi qu'à d'autres activités et initiatives universitaires. Elle est également professeure associée d'anglais et de linguistique appliquée au département d'anglais de l'Université libano-américaine de Beyrouth. Avant d'occuper son poste au bureau du doyen, elle a été la directrice fondatrice du centre d'écriture de la LAU et a également présidé son département. Elle donne des cours de linguistique et de rédaction académique avancée et est lauréate du prix d'excellence en enseignement de la LAU pour l'année académique 2016-2017.

Chris Dede Ph.D. est professeur Timothy E. Wirth en technologies d'apprentissage à la Graduate School of Education de Harvard. Ses domaines d'étude comprennent les technologies émergentes, la politique et le leadership. En 2007, il a été honoré par l'Université de Harvard en tant que professeur exceptionnel, et en 2011, il a été nommé membre de l'American Educational Research Association. Il a coédité plusieurs ouvrages : *Scaling Up Success : Lessons Learned from Technology-based Educational Improvement* ; *Digital Teaching Platforms : Customizing Classroom Learning for Each Student* ; *Teacher Learning in the Digital Age : Online Professional Development in STEM Education* ; *Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education* ; *Learning engineering for online education : Contextes théoriques et exemples basés sur la conception* ; et *Le programme d'études de 60 ans : Nouveaux modèles pour l'apprentissage tout au long de la vie dans l'économie numérique*.

Moira Fischbacher-Smith Ph.D. est professeure de gestion publique et vice-principale de l'apprentissage et de l'enseignement à l'Université de Glasgow. Elle est responsable de l'élaboration de stratégies et de politiques en matière d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que de l'amélioration de l'apprentissage. Elle est membre du conseil d'administration qui développe présentement un nouveau centre d'apprentissage et d'enseignement sur le campus principal de l'université. Les intérêts de Moira en matière d'enseignement et de recherche portent sur le travail en partenariat, les réseaux interorganisationnels, ainsi que la stratégie et l'organisation, en particulier dans le domaine de la santé et des soins sociaux. Elle est gestionnaire agréée et Principal Fellow de l'HEA (PFHEA).

Aline Germain-Rutherford Ph.D. est vice-provost des affaires académiques et professeure titulaire à la Faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa. Elle est titulaire d'un doctorat en didactique des langues et cultures secondes de la Sorbonne Nouvelle (Paris III) et est l'auteure de nombreuses publications sur le développement de la faculté, la pédagogie des langues secondes, les technologies de la parole et l'apprentissage en ligne. Elle a dirigé plusieurs initiatives de recherche nationales et internationales sur la pédagogie de l'enseignement supérieur et sur le développement d'environnements en ligne prenant en compte toutes les diversités culturelles. Elle a été oratrice principale et professeure invitée en Afrique, en Asie, en Europe, au Moyen-Orient et en Amérique du Nord. Elle est lauréate du Prix national 3M d'excellence en enseignement, un prix canadien qui récompense l'excellence dans l'enseignement et le leadership en enseignement supérieur.

David J Hornsby Ph.D. est vice-président associé (enseignement et apprentissage) et professeur à la Norman Paterson School of International Affairs de Carleton. Ses recherches portent sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur, la science dans l'économie politique internationale et la politique étrangère canadienne en Afrique. Il a de solides antécédents en matière de recherche interdisciplinaire, ayant publié dans les domaines des sciences biologiques et sociales. Enseignant très respecté, M. Hornsby a reçu des prix d'enseignement et a adopté une approche de l'enseignement fondée sur la recherche.

Jaymie Koroluk est directrice adjointe au Centre de développement éducatif de l'Université de Carleton. Ayant travaillé dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur dans les domaines du développement éducatif, de la conception pédagogique et de la technologie éducative, la vaste expérience de Jaymie l'amène à faire progresser des approches multiformes et holistiques pour soutenir et améliorer les pratiques d'enseignement dans l'enseignement supérieur. Jaymie vient d'achever son mandat de vice-présidente du développement professionnel au Réseau de formateurs en pédagogie de l'enseignement supérieur, au sein de la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES).

Hubert Lalonde, enseignant de formation, a travaillé pendant près de 10 ans dans la télévision éducative, puis dans le domaine de l'édition numérique de ressources éducatives. Il est impliqué dans l'enseignement à distance depuis près de 20 ans et a collaboré, entre autres, à la stratégie d'apprentissage en ligne de l'Ontario de 2006 à 2018. Pour eCampusOntario, Hubert était responsable du programme d'initiatives francophones pour l'apprentissage par l'expérience et du développement de ressources éducatives libres pour l'enseignement supérieur. Depuis avril 2020, en tant que directeur du développement numérique à la SAEA, il est responsable de la nouvelle équipe de spécialistes du développement pédagogique et de l'apprentissage numérique, qui soutient les facultés de l'Université d'Ottawa dans leur transition accélérée vers l'enseignement et l'apprentissage à distance.

Patrick Lyons est le directeur des services d'enseignement et d'apprentissage de Carleton. Il est cofondateur du Conseil de l'Ontario pour l'apprentissage en ligne (OUCEL) et co-récipiendaire du prix d'excellence 2006 du Conseil des universités de l'Ontario pour l'enseignement avec la technologie. Croyant au pouvoir des histoires pour provoquer des changements positifs, il a publié en 2019, avec des collègues de l'Université de Carleton, une anthologie de nouvelles intitulée *Courage, Curiosity, Teapots and Snake: Stories of Teaching at Carleton University*. Il est entraîneur de l'équipe de squash compétitif de l'Université de Carleton, croit en l'autonomisation des gens et a une passion pour l'apprentissage, les Legos, les dinosaures, le squash et *Star Wars*.

Florian Meyer Ph.D. est professeur agrégé en intégration des technologies en enseignement au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, ainsi que responsable du [Pôle d'innovation technopédagogique](#) de la Faculté d'éducation. Titulaire d'un doctorat en Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal depuis 2010, ses intérêts scientifiques et pédagogiques portent sur la formation technologique des enseignants à des fins de conception pédagogique, l'ingénierie pédagogique, l'exploitation des modèles de pratique sur vidéo pour la formation des enseignants, les

environnements numériques d'apprentissage et les portfolios électroniques ou l'intégration du numérique dans les pratiques de formation des enseignants.

Annie Pilote Ph.D. est sociologue de l'éducation et vice-doyenne à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle s'intéresse aux parcours étudiants, aux inégalités sociales et scolaires, à l'équité en éducation ainsi qu'aux minorités linguistiques et ethnoculturelles. Ses recherches actuelles portent sur les inégalités dans l'enseignement supérieur, sur les parcours des étudiants issus de l'immigration et l'éducation autochtone.

Richard Pinet est directeur du Centre d'innovation pédagogique et d'apprentissage numérique au sein du Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage de l'Université d'Ottawa. Au cours des 17 dernières années, le Centre a reçu 14 prix régionaux et nationaux pour l'apprentissage en ligne. Richard a été membre du Conseil d'administration du Conseil des universités pour l'éducation permanente (CUÉP), un membre du comité des principes d'éducation d'Education City. Il est également le co-fondateur du Conseil des universités de l'Ontario pour l'apprentissage en ligne (OUCeL). Richard a une formation en communication (études des médias, communication organisationnelle et pédagogie critique). Il a enseigné à l'Université d'Ottawa, à l'Université Simon Fraser, à l'Université Trent et à l'Université de Western Sydney.

Dragana Polovina-Vukovic est responsable de la recherche et des initiatives stratégiques au sein des services d'enseignement et d'apprentissage de l'Université de Carleton. S'intéressant à l'apprentissage en ligne et à la science de l'enseignement et de l'apprentissage, elle a collaboré avec ses collègues de Carleton à divers projets de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage en enseignement supérieur, ainsi que sur la réussite universitaire des étudiants. Dragana a fait partie de l'équipe ayant remporté le prix d'excellence des services pour l'innovation pour le premier cours en ligne ouvert de grande envergure de Carleton.

Bart Rienties Ph.D. est professeur d'analyse de l'apprentissage et responsable du développement professionnel académique à l'Institut de technologie éducative de l'Université ouverte du Royaume-Uni. En tant que directeur associé, il dirige un groupe d'universitaires qui dispensent des cours de développement professionnel universitaire et d'innovation à l'échelle de l'université et mènent des recherches fondées sur des preuves concernant la manière dont les professionnels apprennent. En tant que psychologue de l'enseignement, il mène des recherches multidisciplinaires sur les environnements d'apprentissage basés sur le travail et la collaboration et se concentre sur le rôle de l'interaction sociale dans l'apprentissage, qui sont publiées dans des revues et des livres universitaires de premier plan. Ses principaux intérêts de recherche sont axés sur l'analyse de l'apprentissage, le développement professionnel et le rôle de la motivation dans l'apprentissage. En outre, Bart s'intéresse aux aspects plus larges de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Il a dirigé avec succès une série de projets institutionnels, nationaux et européens, et a reçu plusieurs prix pour ses projets d'innovation en matière d'éducation.

Roland van Oostveen Ph.D. est titulaire d'un baccalauréat en biologie marine de l'Université de Guelph, ainsi que d'une maîtrise en éducation et d'un doctorat en développement de programmes

d'enseignement et d'apprentissage de l'Université de Toronto. Le Dr van Oostveen est actuellement directeur du laboratoire d'informatique éducative (EILab) de la faculté d'éducation de l'UOIT, un centre de recherche innovant qui se concentre sur les interactions homme-machine (HCHI). En tant que directeur du laboratoire, les principaux intérêts de recherche de Roland résident dans l'utilisation de la technologie et son aide à l'apprentissage. Le Dr van Oostveen étudie actuellement les interactions humaines par l'intermédiaire d'environnements d'apprentissage en ligne. En capitalisant sur sa vaste expérience en matière de matériel et de logiciels, le Dr van Oostveen s'intéresse particulièrement à la création d'environnements d'apprentissage éducatifs afin de se concentrer sur des problèmes qui se situent des contextes réels, ouverts et mal structurés.

Laura Winer Ph.D. est directrice des services d'enseignement et d'apprentissage (TLS) (www.mcgill.ca/tls) et professeure associée (professionnel) au département de psychologie de l'éducation et de l'orientation de l'Université McGill. Le TLS a été au centre du pivot de l'enseignement à distance de McGill, en fournissant un soutien essentiel aux enseignants et aux étudiants. En temps normal, le TLS supervise de nombreuses initiatives à l'échelle de l'Université, notamment la conception et la reconception des salles de classe et des laboratoires d'enseignement, les programmes de développement du corps professoral, le développement des compétences professionnelles des étudiants, l'utilisation de la technologie dans l'enseignement et l'apprentissage, le développement des programmes entièrement en ligne de McGill et l'élaboration de politiques. En plus de diriger l'équipe du TLS, Laura a publié de nombreux ouvrages dans le domaine de la science de l'enseignement et de l'apprentissage, a reçu de nombreuses subventions et collabore beaucoup. Elle a reçu de nombreuses distinctions et récompenses, dont le prix d'excellence 2020 pour l'ensemble de ses réalisations, décerné par SALTISE (Supporting Active Learning & Technological Innovation in Studies of Education).

LES BUREAUX PARTICIPANTS – LISTE DES REPRÉSENTANTS

Nous remercions chaleureusement les Bureaux de soutien à l'enseignement pour le temps et les expériences qu'ils ont partagés avec notre équipe. Tous les bureaux ont dû faire face à d'énormes défis et ont pourtant trouvé le temps de contribuer à ce rapport.

Nous devons accorder une mention spéciale aux trois extraordinaires bureaux du Liban où nos collègues ont connu la terrible explosion de Beyrouth, et sont néanmoins parvenus à continuer de participer.

Les contributeurs sont classés en ordre alphabétique :

Barbar Akle, Provost adjoint pour les projets externes spéciaux, Center for Innovative Learning, Lebanese American University, Liban
Fawzi Baroud, Vice-président adjoint pour les technologies de l'information, Chaire UNESCO sur les ressources éducatives libres, Notre Dame University-Louaize, Liban
John Bentley, Développeur pédagogique principal, Centre for Teaching and Learning, Université Concordia, Canada

Florence Bézier, Directrice, Centre de services et de ressources en technopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Faculté de musique, Faculté d'aménagement, d'architecture, d'art et de design, Université Laval, Canada

Denis Bouchard, Directeur administratif, Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA), Université d'Ottawa, Canada

Saouma Boujaoude, Directeur, Center for Teaching and Learning, Doyen associé de la faculté des arts et des sciences, American University of Beirut, Liban

Ana-Paula Correia, Directrice, Center on Education and Training for Employment, Ohio State University, É.-U.

Rula Diab, Provost adjointe pour les affaires académiques, Center for Innovative Learning, Lebanese American University, Liban

Alain Erdmer, Directeur général, Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA), Centre d'innovation en technologies éducatives (CITE), Université d'Ottawa, Canada

Linda Fergusson-Kolmes, Coordinatrice, Teaching & Learning Center, Portland Community College, Sylvania, É.-U.

Moira Fischbacher-Smith, Vice-présidente, Learning and Teaching, University of Glasgow, R.-U.

Teresa Focarile, Directrice adjointe pour le développement académique, Center for Teaching and Learning, Boise State University, É.-U.

Nicolas Gagnon, Directeur, Service de soutien à l'enseignement, Université Laval, Canada

David Hornsby, Vice-président associé de l'enseignement et de l'apprentissage, Carleton University, Canada

Hubert Lalonde, Gestionnaire, développement numérique, Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA), Université d'Ottawa, Canada

Maude Lamoureux, Conseillère pédagogique, RÉCIT de l'enseignement privé, Canada

France Legault, Conseillère pédagogique, RÉCIT de l'enseignement privé, Canada

Benjamin Lille, Conseiller pédagogique, RÉCIT de l'enseignement privé, Canada

Patrick Lyons, Directeur, Teaching and Learning Services, Carleton University, Canada

Florian Meyer, Directeur, Pôle d'innovation technopédagogique, Université de Sherbrooke, Canada

Sara Pax, Provost adjointe pour les affaires académiques, The American Business School of Paris, France

Guillaume Pelletier, Conseiller pédagogique, RÉCIT de l'enseignement privé, Canada

Richard Pinet, Directeur, Centre for Innovative Pedagogies and Digital Learning, Université d'Ottawa, Canada

Jean-Paul Remillieux, Directeur, Instructor Services & Educational Technologies, McGill School of Continuing Studies, McGill, Canada

Stéphane Roux, Directeur général, Service de soutien à la formation, Directeur de division, Développement pédagogique, Université de Sherbrooke, Canada

Isabelle Senécal, Directrice, Innovation pédagogique, Collège Sainte-Anne, Canada

Shantell Strickland-Davis, Directrice exécutive, Center for Teaching and Learning Excellence, Administratrice de l'apprentissage en ligne, Central Piedmont Community College, É.-U.

Laura R. Winer, Directrice, Teaching and Learning Services, Université McGill, Canada

RÉFÉRENCES

- Alasuutari, H. (2020, 20 avril). Tackling inequity in education during and after COVID-19. *World Bank Blog*. <https://blogs.worldbank.org/education/tackling-inequity-education-during-and-after-covid-19>
- Americans for the Arts. (2019, 15 mai). *Statement on Cultural Equity*. <https://www.americansforthearts.org/about-americans-for-the-arts/our-statement-on-cultural-equity>
- Anderson, T.; Varnhagen, S., & Campbell, K. (1998). Faculty Adoption of Teaching and Learning.
- Bailenson, J. (2018). *Experience on demand: What virtual reality is, how it works, and what it can do*. New York, NY: W.W. Norton.
- Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M., & Schneider, P. (2017). *The future of skills: Employment in 2030*. Londres, Angleterre. Pearson and Nesta. <https://futureskills.pearson.com/research/assets/pdfs/technical-report.pdf>
- Barber, W., vanOostveen, R. & Childs, E. (2019). Examining Elements of the Fully Online Learning Community (FOLC) Model. Soumis à la 18e *European Conference on e-Learning*, Copenhague, Danemark, 7-8 novembre, 2019.
- Benhayoun, J. E. (2020, 4 juillet). The new global university in the post-COVID-19 world. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200704092348232>
- Berinato, S. (2020, 23 mars). That Discomfort You're Feeling Is Grief. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2020/03/that-discomfort-youre-feeling-is-grief?fbclid=IwAROS1NTPGgszqxEqeX-Qhc2u9U647c3ViAP-NAGC-Yp20nTK2Fjn3NADeg>
- Bernardez, M. (2005). Achieving Business Success by Developing Clients and Community: Lessons from Leading Companies, Emerging Economies, and a Nine-Year Case Study. *Performance Improvement Quarterly*. Vol. 18, No. 3. Pp. 37-55.
- Bernardez, M., & Kaufman, R. (2013, mai-juin). Turning Social Capital into Societal Performance: Three Case Studies and a New Framework for Value Creation. *Performance Improvement Quarterly*. Vol. 52, No. 5. Pp. 5-18.
- Blanco, C. (2020, 6 avril). Educator and parent guide: Making the most out of staying at home. *Duolingo Blog*. <https://blog.duolingo.com/educator-and-parent-guide-making-the-most-out-of-staying-at-home/>
- Blanco, C. (2020, 6 avril). Educator and parent guide: Making the most out of staying at home. *Duolingo Blog*. <https://blog.duolingo.com/educator-and-parent-guide-making-the-most-out-of-staying-at-home/>
- Boettcher, J. V., & Conrad, R.-M. (2010). *The online teaching survival guide: Simple and practical pedagogical tips*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bridges, W. and Bridges, S. (2016). *Managing Transitions: Making the Most of Change*. Philadelphie, PA: Perseus Books.
- Casey, N. (2020, 4 avril). College Made Them Feel Equal. The Virus Exposed How Unequal Their Lives Are. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2020/04/04/us/politics/coronavirus-zoom-college-classes.html>
- Charter Communications. (2020, 13 mars). *Charter to Offer Free Access to Spectrum Broadband and Wi-Fi For 60-Days For New K-12 and College Student Households and More*.

- <https://corporate.charter.com/newsroom/charter-to-offer-free-access-to-spectrum-broadband-and-wifi-for-60-days-for-new-K12-and-college-student-households-and-more>
- Chicago Center for Teaching. (2020). Curated Resources - Chicago Center for Teaching. *The University of Chicago*. <https://teaching.uchicago.edu/test-page/curated-resources-pedagogical-tools/>
- Childs, E., vanOostveen, R., Flynn, K. & Clarkson, J. (2015). Community building in online PBL courses: Instigating criticality. *A full paper presentation for the Higher Education in Transformation Symposium*. 30 mars – 1er avril, 2015, Dublin, Ireland.
- Chyi, N. (2020, 26 mai). The Coronavirus Is Democratizing Knowledge. *WIRED*. <https://www-wired-com.cdn.ampproject.org/c/s/www.wired.com/story/opinion-the-coronavirus-is-democratizing-knowledge/amp>
- Clark, R. C. and Mayer, R. E. (2008). Learning by Viewing Versus Learning by Doing: Evidence-Based Guidelines for Principled Learning Environments. *Performance Improvement*. 47(9). 5-14.
- Clark, R. E. (2000). Evaluating distance education: Strategies and cautions. *The Quarterly Journal of Distance Education*, 1(1), 5-18.
- Clark, R. E. (2008). A Design Document for a Guided Experiential Learning Course. *Technical Report to the United States Army Training and Doctrine Command developed under contract to the Institute for Creative Technologies and the Rossier School of Education at the University of Southern California*.
- Clark, R. E. (2009). Évaluer l'enseignement à distance. *Stratégies et avertissements*. 7(1). 93 – 112.
- Clark, R. E. & Feldon, D. E. (2016). Ten Common but Questionable Principles of Multimedia Learning. In Mayer, R. (Ed.) *Cambridge Handbook of Multimedia Learning: Second Edition*. 151-173.
- Clark, R. E. and Saxberg, B. (2012). Expert Online Faculty Strategies for Motivating Online Students. *Paper read at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Vancouver, Colombie-Britannique, Canada.
- Clark, R. E., & Saxberg, B. (2018). Engineering Motivation Using the Belief-Expectancy-Control Framework. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(1), 4-32.
- Class, B., & Schneider, D. (2015, 27 mars). Manuel de recherche en technologie éducative — EduTech Wiki. *EduTech Wiki*. http://edutechwiki.unige.ch/fr/Manuel_de_recherche_en_technologie_%C3%A9ducative
- Cohan, D. J. (2020, 20 mars). Beyond focusing on educational delivery models, faculty should. *What Do We Need to Teach Now?* <https://insidehighered.com/advice/2020/03/20/beyond-focusing-educational-delivery-models-faculty-should-prioritize-essential>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4e édition). Newbury Park: Sage.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3e édition). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Damm, D. (2020, 8 juillet). How Will The COVID-19 Pandemic Impact The Future of Education? *WISE*. <https://www.wise-qatar.org/how-will-the-covid-19-pandemic-impact-the-future-of-education/>
- Decherney, P., & Levander, C. (2020, 24 avril). The Hottest Job in Higher Education : Instructional Designer | Inside Higher Ed. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/blogs/education-time-corona/hottest-job-higher-education-instructional-designer>
- Dede, C. & Richards, J. (Eds.). (2020, avril). *The 60-Year curriculum: New models for lifelong learning in the digital economy*. New York, NY: Routledge.

- Dede, C., & Richards, J. (2020, 25 mai). Preparing Students for a Lifelong Disruptive Future : The 60-Year Curriculum. *The EvoLLLution*. https://evollution.com/revenue-streams/extending_lifelong_learning/preparing-students-for-a-lifelong-disruptive-future-the-60-year-curriculum/
- Desjardins, F. J. (2005a). Information and communication technology in education: a competency profile of francophone secondary school teachers in Ontario. *Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue Canadienne de L'apprentissage et de La Technologie*, 31.
- Desjardins, F. J. (2005b). Vers une théorie des technologies de l'information et des communications en éducation. *Université de Montréal*.
- Desjardins, F. J. (2005c). La représentation par les enseignants, quant à leurs profils de compétences relatives à l'ordinateur: vers une théorie des TIC en éducation. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37, 27–49.
- Desjardins, F. J. (2005d). L'apprentissage par problème par l'entremise de la communication médiatisée par ordinateur. Présentée au *Colloque du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*.
- Desjardins, F. J., Lacasse, R., & Belair, L. M. (2001). Toward a definition of four orders of competency for the use of information and communication technology (ICT) in education. In *Proceedings of the Fourth IASTED International Conference* (pp. 213–217). Calgary: ACTA Press.
- Desrosiers, M. (2020, 25 mars). As universities move classes online, let's not forget the digital divide. *Policy Options*. <https://policyoptions.irpp.org/fr/magazines/march-2020/as-universities-move-classes-online-lets-not-forget-the-digital-divide/>
- Digital Promise, Every Learner Everywhere, & Tyton Partners. (2020). *Suddenly Online A National Survey of Undergraduates During the COVID-19 Pandemic*. <https://www.everylearnereverywhere.org/resources/suddenly-online-national-undergraduate-survey/>
- Ducharme, J. (2020, 11 mars). World Health Organization Declares COVID-19 a « Pandemic. » Here's What That Means. *Time*. <https://time.com/5791661/who-coronavirus-pandemic-declaration/>
- Eaton, S. E. (2020, 26 juin). Teaching and learning centres are the academic heroes of COVID-19. *University Affairs*. <https://www.universityaffairs.ca/opinion/in-my-opinion/teaching-and-learning-centres-are-the-academic-heroes-of-covid-19/>
- Fadel, C., Holmes, W., & Bialek, M. (2019). *Artificial intelligence and education: Promises and implications for teaching and learning*. Milton, MA: Center for Curriculum Reform.
- Falkner, A. (2020, 28 mai). 9 Ways Ableism Is Showing Up During the COVID-19 Outbreak. *Healthline*. <https://www.healthline.com/health/9-ways-ableism-is-showing-up-during-covid-19>
- Flaherty, C. (2020, 11 mai). Online proctoring is surging during COVID-19. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/news/2020/05/11/online-proctoring-surging-during-covid-19>
- Fox, K., Bryant, G., Lin, N., Srinivasan, N. (2020). Time for Class – COVID-19 Edition Part 1: A National Survey of Faculty during COVID-19. *Tyton Partners and Every Learner Everywhere*, 8 juillet, 32 pp. <https://www.everylearnereverywhere.org/resources/time-for-class-covid-19-edition/>
- Frantz, J. (2020, 27 mai). Higher education system faces the inequities COVID-19 exposes. *Phys.org*. <https://phys.org/news/2020-05-higher-inequities-covid-exposes.html>
- Garrett, R., Legon, R., Fredericksen, E. E., & Simunich, B. (2020). CHLOE 5: The Pivot to Remote Teaching in Spring 2020 and Its Impact, The Changing Landscape of Online Education. *Quality Matters*. 2020, 21 juillet. <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/resource-center/articles-resources/CHLOE-project>
- Germain-Rutherford, A, & Diallo, B. (2006). Défis de la formation à l'utilisation des TIC dans

- les universités: modèle de formation à l'intégration des TIC. Dans Nicole Rege Colet et Marc Romainville (Dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Éditions de Boeck, Bruxelles, 153-169.
- Gestion de la recherche - Université de Sherbrooke. (s. d.). L'équité, la diversité, l'inclusion et les groupes désignés. *Université de Sherbrooke*. <https://www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/equite-diversite-et-inclusion/#c301228-1>
- Grow with Google (2020). *Welcome to Grow with Google OnAir*. <https://growonair.withgoogle.com/>
- Halupa, C. (2019). Differentiation of Roles: Instructional Designers and Faculty in the Creation of Online Courses. *International Journal of Higher Education*, (8)1, pp. 55-68.
- Hamel, G. (2000). *Leading the revolution*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hannah, S.T. & Lester, P.B. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20, 34-48.
- Harvard University. (2019, 30 avril). Harvard University Digital Accessibility Policy. *Digital Accessibility*. <https://accessibility.huit.harvard.edu/digital-accessibility-policy>
- Harvard University. (2020, 1 juin). Considering the Impacts of COVID-19 on Higher Education Inequality in the United States. *Department of Sociology*. <https://sociology.fas.harvard.edu/news/considering-impacts-covid-19-higher-education-inequality-united-states>
- Herodotou, C., Rienties, B., Hlosta, M., Boroowa, A., Mangafa, C., & Zdrahal, Z. (2020). The scalable implementation of predictive learning analytics at a distance learning university: Insights from a longitudinal case study. *The Internet and Higher Education*, 45, 100725. doi: 10.1016/j.iheduc.2020.100725.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020, 27 mars). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE REVIEW*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Indiana University. (n.d.-a). Accessibility features in Zoom. *The Trustees of Indiana University*.
- Indiana University. (n.d.-b). COVID-19 Faculty and Staff Resources. *Center for Service & Learning*. <https://csl.iupui.edu/resources-support/covid-19-resources/faculty-staff-resources/index.html>
- Institute for performance and learning. (2020, 1er août). *Competencies for performance and learning professionals*. <https://performanceandlearning.ca/page/I4PLCompetencies>
- Jivet, I., Scheffel, M., Specht, M., & Drachsler, H. (2018). License to evaluate: Preparing learning analytics dashboards for educational practice. Présentée lors de la 8e *International Conference on Learning Analytics & Knowledge (LAK'18)*, Sydney, Australie.
- Johnson, N., Veletsianos, G. and Seaman, J. (2020a). U.S. Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic. *Online Learning Journal*, Vol. 24, No. 2, juin. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/2285>
- Jungels, A. (2020, 13 mars). Inclusion, Equity, and Access While Teaching Remotely. *Rice University Center for Teaching Excellence*. <https://cte.rice.edu/blogarchive/2020/3/13/inclusion-equity-and-access-while-teaching-remotely>
- Kaufman, R. (2011). *A Manager's Pocket Guide to Strategic Thinking and Planning*. Amherst, MA. HRD Press, Inc.
- Kaufman, R. (2006). *Change, Choices, and Consequences: A Guide to Mega Thinking and Planning*. Amherst, MA. HRD Press Inc.
- Kaufman, R. & Guerra-Lopez (2013). *Needs Assessment for Organizational Success*. Arlington,

- VA., ATD/ASTD.
- Kaufman, R., & Guerra-Lopez, I. (2013). *Needs Assessment for Organizational Success*. Alexandria, VA., American Society for Training and Development/ATD.
- Kaufman, R. (2020). Outside-in-Leadership: Adding Value to Society. *Business Science Magazine*, 305 Publishing, Inc. Miami, Floride: Pp. 11-13.
- Kaufman, R. (2020, février, mars, avril). The Journey to the Future of Social, Organizational, and Individual Performance: A Migration from How to What and Why. *Performance Improvement*, No. 22-4, Pp 6-11.
- Keep Teaching - Remote Teaching Support. (2020). Resources - NIU - Keep Teaching. *Northern Illinois University*. <https://www.niu.edu/keepteaching/resources/index.shtml>
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to change: How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Kezar, A. & Gehrke, S. (2015). *Communities of Transformation and Their Work Scaling STEM*
- Kim, J. (2020, 1er avril). Teaching and Learning After COVID-19 | Inside Higher Ed. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/blogs/learning-innovation/teaching-and-learning-after-covid-19>
- Kimbrough, W. M., Cauce, A. M., & Stanley, S. L. (2020, 2 juillet). Presidents' panel: How COVID-19 will change higher education. *The Conversation*. <https://theconversation.com/presidents-panel-how-covid-19-will-change-higher-education-136931>
- Lang, C., Siemens, G., Wise, A. F., & Gasevic, D. (2017). *Handbook of learning analytics: Society for Learning Analytics Research*.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-42374-0.
- LEAP Innovations (2020). *Framework for personalized learning*. Chicago, IL. <https://www.gettingsmart.com/2020/01/leap-innovations-2020-framework/>
- Lee, K. (2020, 9 mars). Coronavirus: universities are shifting classes online – but it's not as easy as it sounds. *The Conversation*. <https://theconversation.com/coronavirus-universities-are-shifting-classes-online-but-its-not-as-easy-as-it-sounds-133030>
- Lieberman, M. (2018). How to break into instructional design. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2018/05/16/tips-and-resources-instructional-designers-entering-field>
- Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. Londres, Angleterre: Trentham Books.
- Major, C. H. (2015). *Teaching online: A guide to theory, research, and Practice*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Maloney, E. J., & Kim, J. (2020, 28 mai). Learning and COVID-19. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/blogs/learning-innovation/learning-and-covid-19>
- Manfuso, L. G. (2020, 13 juillet). From Emergency Remote Teaching to Rigorous Online Learning. Technology Solutions That Drive Education. *Ed Tech Magazine*. <https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/05/emergency-remote-teaching-rigorous-online-learning-perfcon>
- Martin-Barbero, S. (2020, 21 juillet). COVID-19 has accelerated the digital transformation of higher education. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2020/07/covid-19-digital-transformation-higher-education/>
- Maslen, G. (2020, 4 mai). COVID-19 – Online leads to student performance decline. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200504161024165>
- Means, B., et al. (2020). Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates During the

- COVID-19 Pandemic. *Every Learner Everywhere*. San Mateo, CA: Digital Promise.
<https://www.everylearnereverywhere.org/resources/suddenly-online-national-undergraduate-survey/>
- Melançon, B. (2020, 7 avril). La confusion pédagogique. *La Presse+*.
https://plus.lapresse.ca/screens/6cc76cc4-b6ca-4970-96e0-88410f4f33a4_7C_0.html
- Microsoft Teams. (2020, 18 mars). Microsoft Teams resources for Education admins - Microsoft Teams. *Microsoft Docs*. <https://docs.microsoft.com/en-us/microsoftteams/teams-edu-licensing>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, M. D. (2020, 9 mars). Going Online in a Hurry: What to Do and Where to Start. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/going-online-in-a-hurry-what-to-do-and-where-to-start/>
- Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. In Keegan, D. (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. New York: Routledge.
- MyGlasgow - Human Resources. (s. d.). University of Glasgow - MyGlasgow - Human Resources - Equality & Diversity - Information for Staff - BAME Staff. *University of Glasgow*.
<https://www.gla.ac.uk/myglasgow/humanresources/equalitydiversity/staff/bame/>
- Naffi, N., Davidson, A.-L., Jawhar, H. (2020, 2 janvier). Upskill the upskillers: The must-have New Year resolution for businesses. *The Conversation*. <https://theconversation.com/upskill-the-upskillers-the-must-have-new-years-resolution-for-businesses-128360>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. Washington, DC: The National Academies Press.
<https://www.nap.edu/catalog/24783/how-people-learn-ii-learners-contexts-and-cultures>
- Nguyen, A. (2020, 13 mars). *COVID-19 and the Use of Remote Learning, Video Learning, and Lecture Capture*. [Vidéo en ligne]. <https://www.yuja.com/blog/covid-19-and-the-use-of-remote-learningvideo-learning-and-lecture-capture/>
- Nguyen, Q., Rienties, B., Toetenel, L., Ferguson, F., & Whitelock, D. (2017). Examining the designs of computer-based assessment and its impact on student engagement, satisfaction, and pass rates. *Computers in Human Behavior*, 76(novembre 2017), 703-714. doi: 10.1016/j.chb.2017.03.028.
- Northern Illinois University. (n.d.). *Resources - NIU - Keep Teaching*
<https://www.niu.edu/keep-teaching/resources/index.shtml>
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. *OECD Publishing*. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- Ohio State University. (2020, 28 juillet). *Teaching Tools*. *Keep Teaching*.
<https://keep-teaching.osu.edu/teaching-tools>
- O’Keefe, L., Rafferty, J., Gunder, A., Vignare, K. (2020). Delivering high-quality instruction online in response to COVID-19: Faculty playbook. *Every Learner Everywhere*, 18 mai.
<https://www.everylearnereverywhere.org/resources/delivering-high-quality-instruction-online-in-response-to-covid-19/>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Parsell, J. (2019). How to onboard an instructional designer. Let’s talk about the strategic advantage of instructional design. *John Parsell*. <https://johnparsell.com/blog/how-to-onboard-an-instructional-designer>
- Pataraiá, N., Falconer, I., Margaryan, A., Littlejohn, A. & Fincher, S. (2014). Who do you talk to about your teaching? Networking activities among university teachers. *Frontline Learning Research*, 2(2), 4–14. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i2.89>

- Pilbeam, R. (2020, 31 juillet). The COVID-19 Wake-up Call: Instructional Designers are Key to Creating Accessible and Inclusive Learning Models. *The EvoLLLution*.
https://evollution.com/programming/program_planning/the-covid-19-wake-up-call-instructional-designers-are-key-to-creating-accessible-and-inclusive-learning-models/
- Poole, G., Iqbal, I. & Verwoord, R. (2019). Small significant networks as birds of a feather, *International Journal for Academic Development*, 24(1), 61-72.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1492924>
- Portail de l'IE. Centre de ressources et l'information sur l'intelligence économique et stratégique. (s.d.). *Gestion de crise*. <https://portail-ie.fr/resource/glossary/76/gestion-de-crise>.
- Portland Community College. (n.d.-a). COVID-19 Diversity, Equity and Inclusion (DE&I) resource list. *Coronavirus (COVID-19) Resources at PCC*.
<https://www.pcc.edu/coronavirus/covid-19-diversity-equity-and-inclusion-dei-resource-list/>
- Portland Community College. (n.d.-b). Diversity, equity and inclusion, and YESS. *YESS: Yes to Equitable Student Success at PCC*. <https://www.pcc.edu/yess/diversity/>
- Pulsipher, S. (2020, 8 juillet). Covid-19 Accelerates 3 Disruptive Trends Facing Higher Education. *Forbes*.
<https://www.forbes.com/sites/scottpulsipher/2020/07/08/covid-19-accelerates-3-disruptive-trends-facing-higher-education/#367ae0f038df>
- Rabel, K., Sefaniak, J. (2018). The onboarding of instructional designers in the workplace. *Performance Improvement* (57)9, pp.48-60.
https://www.researchgate.net/publication/328121838_The_Onboarding_of_Instructional_Designers_in_the_Workplace
- Reform. The Pullias Center for Higher Education, University of Southern California, Rossier Respondus. (n.d.). *COVID-19 Response*. <https://web.respondus.com/covid-19/>
- Rienties, B., Tempelaar, D. T., Nguyen, Q., & Littlejohn, A. (2019). Unpacking the intertemporal impact of self-regulation in a blended mathematics environment. *Computers in Human Behavior*, 100(novembre 2019), 345-357. doi: 10.1016/j.chb.2019.07.007.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks— Exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559.
- Ruona, W., Lyford-Nojima, E. (1997). Performance diagnosis matrix: a discussion of performance improvement scholarship. *Performance Improvement Quarterly*, 10(4). 87-118.
- Scharfenberg, D. (2020, 22 mai). The coronavirus crisis will bust up and reshape higher education — for better or for worse. *BostonGlobe*.
<https://www.bostonglobe.com/2020/05/22/opinion/coronavirus-crisis-will-bust-up-reshape-higher-education-better-or-worse/>
- Sharma, N. (2020, 5 juin). COVID-19 has exposed huge inequalities in global education. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2020/06/torn-safety-nets-shocks-to-schooling-in-developing-countries-during-coronavirus-crisis/>
- Sharples, M., de Roock, R., Ferguson, R., Gaved, M., Herodotou, C., Koh, E., . . . Wong, L. H. (2016). *Innovating Pedagogy 2016: Open University Innovation Report 5*. Milton Keynes: The Open University.
- Slack. (n.d.). *We are here to help your teams Covid-19 efforts*. <https://slack.com/intl/en-ca/resources/using-slack/covid-help>
- Slater, M., & Sanchez-Vives, M.V. (2016). Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*, 3, 74. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frobt.2016.00074/full>
- Smith, R. M. (2008). *Conquering the content: A step-by-step guide to online course design*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sommer, L.I. (2002). WISE, The smart solution for technology integration support. *Educause Quarterly*, vol. 3, p. 35-43.

- Sonwalker, N., Flores, J. G. and Gardner, M. (2010). Design for Quality and Measuring Quality in Online Learning: Where are we today and where do we need to go (Version 1). *United States Distance Learning Association*. 8 Winter St. Suite 508. Boston, MA.
- Stachowiak, B. (2019). How to design courses that are full of surprises. *Ed Surge*.
<https://www.edsurge.com/news/2019-07-30-how-to-design-online-courses-that-are-full-of-surprises>
- Stevens, M. L. (2020, 28 juillet). COVID-19 and the future of higher education. *Stanford Graduate School of Education*. <https://ed.stanford.edu/news/covid-19-and-future-higher-education>
- Sverdlik, Y. (2020, 17 avril). How Zoom, Netflix, and Dropbox are Staying Online During the Pandemic. *Data Center Knowledge*. <https://www.datacenterknowledge.com/uptime/how-zoom-netflix-and-dropbox-are-staying-online-during-pandemic>
- Swanson, R. A. (1994). Analysis for improving performance. Tools for diagnosing organizations & documenting workplace expertise. *Berrett-Koehler organizational performance series*.
- Swanson, R. A. (2007). *Analysis for improving performance: Tools for diagnosing organizations and documenting workplace expertise*. Berrett-Koehler Publishers.
- Teaching Continuity. (2020). Accessibility and Inclusion. *Caltech*. <http://teach.caltech.edu/online-teaching/accessibility-inclusion>
- Technologies: Contrasting Earlier Adopters and Mainstream Faculty. *The Canadian Journal of Higher Education*. Volume XXVIII, No. 2(3), 71-98.
- Tecnológico de Monterrey. (2020, 29 juillet). Covid-19 Free Educational Resources. *Observatory of Educational Innovation*. <https://observatory.tec.mx/covid19-free-educational-resources>
- TechSmith. (s. d.). *Video Learning Platform | Knowmia*. https://www.techsmith.com/knowmia-education-enterprise.html?utm_source=lead&utm_medium=email&utm_content=zoom2&utm_campaign=knowmia-enterprise&spMailingID=68109064&spUserID=MTUwOTYwMDE5NzM5S0&spJobID=1923950137&spReportId=MTkyMzk1MDEzNwS2#zoom-integration
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., & Curcher, M. (2020, 13 juillet). Post-Covid-19 Education and Education Technology 'Solutionism': a Seller's Market. *Postdigital Science and Education*.
https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00164-x?error=cookies_not_supported&code=c1127354-5686-4bbe-8b22-3705a59b5505
- The Canadian Press. (2020, 18 mars). Canadian colleges, universities tell students to vacate dorms amid coronavirus pandemic. *Global News*. <https://globalnews.ca/news/6695575/canada-coronavirus-colleges-universities-dorms/>
- The Derek Bok Center for Teaching and Learning. (n.d.). Equity & Access. *Derek Bok Center, Harvard University*. <https://bokcenter.harvard.edu/remote-equity-access>
- Thiétart, R. A. (2000). Management et complexité: concepts et théories. *Centre de recherche SMSP*. Cahier no 282. <https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1T50GKSJX-219MQC8-3J2N/la%20complexit%C3%A9.pdf>
- Times Higher Education (THE). (2020, 11 février). *World University Rankings 2020*.
<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort%20by/rank/sort%20order/asc/cols/stats>
- Top Universities. (2020). *QS World University Rankings 2021*. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>
- Trello for Educators. (s. d.). Trello for Educators. *Trello*. <https://trello.com/education>
- UNESCO. (2020, 26 mars). *Half of world's student population not attending school: UNESCO launches global coalition to accelerate deployment of remote learning solutions*.

- <https://en.unesco.org/news/half-worlds-student-population-not-attending-school-unesco-launches-global-coalition-accelerate>
- Unity Technologies. (s. d.). Learn Premium. *Unity*. <https://unity.com/products/learn-premium>
- University College Dublin. (n.d.-a). Design. *Teaching Resources*.
<https://www.ucd.ie/teaching/resources/technologyenhancedlearning/blendedandonlinelearning/design/design/>
- University College Dublin. (n.d.-b). Equality, Diversity and Inclusion. *Equality, Diversity and Inclusion*. <https://www.ucd.ie/equality/information/race/>
- University of Virginia. (n.d.). UVA Digital Accessibility. *UVA Accessibility*.
<http://digitalaccessibility.vpit.virginia.edu/>
- Veletsianos, G., Johnson, N., & Seaman, J. (2020, 27 juillet). How do faculty and administrators imagine the future of higher education in Canada? *Academic Matters*. <https://academicmatters.ca/how-do-faculty-and-administrators-imagine-the-future-of-higher-education-in-canada/>
- Wallace, G. W. (2011). *Lessons in Making Lemonade*, Vols I. II.
- Wallace, G. W. (2001). *T&D Systems View: Learning by Design versus Learning by Chance*. Naperville, IL. CADDI, Inc.
- Walsh, J. D. (2020, 11 mai). The Coming Disruption. *Intelligencer*.
<https://nymag.com/intelligencer/2020/05/scott-galloway-future-of-college.html>
- Watkins, R. and Corry, M. (2013). *E-learning Companion: A student's guide to online success* (4e édition.). New York: Wadsworth/Cengage. <https://www.cengage.co.uk/?isbn=113331631X>
- Western University. (n.d.). Western University. *E-Learning Toolkit*.
<https://elearningtoolkit.uwo.ca/achieve/instructor.html>
- WhatsApp Inc. (s. d.). How WhatsApp can help you stay connected during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *WhatsApp*. <https://www.whatsapp.com/coronavirus/educator>
- World Bank. (2020). *How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic*.
<https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>
- Young, J. (s. d.). Student accommodations in Canvas – A Canvas Semester Checklist. *Pressbooks*.
<https://iu.pressbooks.pub/semesterchecklist/chapter/accommodations/>
- Yuan, E. S. (2020, 25 juin). A Message to Our Users. *Zoom Blog*. <https://blog.zoom.us/a-message-to-our-users/>
- Zakrajsek, T. (2020, 19 mars). Strategies for Structuring Teaching from Home: Planning Your Way to an Effective Day. *Scholarly Teacher*. <https://www.scholarlyteacher.com/post/strategies-for-structuring-teaching-from-home-planning-your-way-to-an-effective-day>

ANNEXES

Annexe 1 – Les entreprises technologiques ont modifié leurs services pendant la pandémie de la COVID-19 – un inventaire

Nom	Type	Notice publicitaire des services	URL
Adobe	Content Creation Platform	A fourni un accès gratuit aux outils Creative Cloud pour une utilisation à domicile par les étudiants; a rendu gratuite la collaboration partagée sur les documents PDF; a prolongé la période d'essai pour Spark ! et Captivate ainsi que la période d'accès illimité pour toutes les fonctionnalités des plans XD gratuits	https://www.adobe.com/covid-19-response/program-changes.html
Amazon	E-Commerce and Cloud Solutions	A fait le don de près de 14 000 ordinateurs portables et tablettes aux écoles publiques de Seattle; a offert gratuitement sa plateforme Amazon Web Services aux entreprises et institutions effectuant des recherches sur la Covid-19	https://blog.aboutamazon.com/company-news/amazons-actions-to-help-employees-communities-and-customers-affected-by-covid-19
Atlantic broadband	Telecommunications Company	A créé des bornes WIFI gratuites dans 7 États des É.-U.	https://atlanticbb.com/my-services/my-account/wifi-hotspots
Charter Communications	Telecommunications Company	Création d'un accès gratuit à la large bande et au WIFI pendant 60 jours pour les ménages comptant des étudiants	https://corporate.charter.com/newsroom/charter-to-offer-free-access-to-spectrum-broadband-and-wifi-for-60-days-for-new-K12-and-college-student-households-and-more

Comcast	Telecommunications Company	A offert des bornes WIFI gratuites pour tous, y compris les non-abonnés	https://wifi.xfinity.com/
Coursera	MOOC Platform	A créé une initiative de réponse pour les universités, les agences gouvernementales au service des populations sans emploi et des étudiants avec un accès mondial gratuit aux cours, aux licences pour les étudiants et aux ressources de soutien pour l'administration et l'analyse au niveau de l'entreprise	https://www.coursera.org/coronavirus
Discord	Messaging Platform	A offert un service de diffusion en direct gratuit et optimisé, faisant passer le nombre d'utilisateurs simultanés de 10 à 50	https://blog.discordapp.com/helping-out-where-we-can-3a5fb7bac77a
Duolingo	Language Learning Platform	A préparé des guides pour les enseignants afin d'aider les élèves à apprendre des langages à la maison	https://blog.duolingo.com/educator-and-parent-guide-making-the-most-out-of-staying-at-home
EdX	MOOC Platform	A apporté son soutien à la transformation numérique des établissements d'enseignement avec des campus en ligne	https://business.edx.org/blog/3-ways-to-drive-digital-transformation-with-online-campus
Google Education Suite	Education Suite	Google for Education a été offert gratuitement pour les établissements d'enseignement avec une vidéo de niveau <i>licence d'entreprise</i> et des salles de classe virtuelles offertes gratuitement pour les établissements d'enseignement	https://edu.google.com/products/gsuite-for-education

Kahoot	Educational Gaming	A offert un accès gratuit à son plan Premium aux écoles fermées en raison de la pandémie, et a renforcé l'intégration avec Microsoft Teams	https://kahoot.com/blog/2020/02/27/kahoot-free-access-schools-higher-education-coronavirus/
Khan Academy	Educational Content	A offert un cours de formation gratuit pour les éducateurs et des ressources pour aider les parents à enseigner à leurs enfants à la maison	https://www.amgen.com/media/featured-news/2020/03/khan-academy-steps-up-as-covid-19-keeps-kids-around-the-world-home-from-school/
Labster	Interactive Laboratory Simulations	A créé des ressources de formation pour les éducateurs et a temporairement réduit le coût de la licence	https://www.labster.com/covid-19/
LogMeIn	Videoconferencing	A offert une licence gratuite pendant 3 mois aux organisations de santé, éducationnelles et à but non lucratif éligibles	https://blog.gotomeeting.com/coronavirus-disruptions-and-support/
Loom	Screen Capture	A créé des ressources d'apprentissage pour soutenir les éducateurs; a supprimé la limite d'enregistrement du plan gratuit; a réduit de moitié le prix du plan pro et; a prolongé sa période d'essai	https://www.loom.com/blog/coronavirus-response
Mentimeter	Interactive Presentation	A créé des ressources d'apprentissage pour aider les enseignants à utiliser sa plate-forme pour les classes interactives en ligne	https://www.mentimeter.com/blog/interactive-classrooms/teaching-strategies-for-the-remote-classroom
Microsoft Teams	Project Management Software	Microsoft a offert un essai gratuit de 6 mois avec toutes les fonctionnalités pour sa	https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/blog/2020/03/05/our-commitment-to-customers-during-covid-19

		plate-forme Microsoft Teams	
Miro	Visual Collaboration Tool	A réduit le coût d'une licence pour l'ensemble du campus; est devenue gratuite pour un maximum de 100 utilisateurs d'un établissement d'enseignement accrédité, et gratuite pour les étudiants inscrits pendant 2 ans	https://miro.com/education-whiteboard
Moodle	LMS	A créé des ressources gratuites pour aider les éducateurs à faire la transition vers l'enseignement en ligne et a rejoint la Coalition mondiale pour l'éducation, un partenariat dirigé par l'UNESCO pour répondre aux défis éducatifs posés par la pandémie	https://moodle.com/news/w-eve-joined-unescos-covid-19-education-coalition/
Mural	Visual Collaboration Tool	A augmenté la taille de l'équipe de 66 %; a doublé la taille de l'équipe de soutien; a augmenté la capacité, la puissance et la surveillance des infrastructures	https://www.mural.co/blog/visual-collaboration-at-scale
Respondus	Assessment Tools	A offert aux institutions une licence gratuite d'utilisation illimitée de 2 mois pour ses outils d'évaluation ainsi que pour la formation des éducateurs	https://web.respondus.com/covid-19/
Slack	Project Management Software	A offert des mises à jour gratuites de ses forfait Standard ou Plus pendant trois mois	https://slack.com/intl/en-ca/resources/using-slack/covid-help

Socrative	Classroom Engagement and Assessment Tool	A offert des licences d'enseignant gratuites supplémentaires pour ses produits Showbie et Socrative Pro	https://www.socrative.com/blog/news/covid-19-complimentary-showbie-pro-socrative-pro-for-schools-moving-to-distance-learning/
Space Foundation	Educational Content	A fourni des ressources éducatives gratuites pour les étudiants, les parents et les éducateurs sur divers sujets scientifiques	https://www.spacefoundation.org/2020/03/18/for-teachers-free-professional-development-videos-to-access-during-school-closures/
Tinkercad	3D Modelling	En partenariat avec le musée Smithsonian, a lancé un programme public gratuit d'invention virtuelle en ligne	https://adsknews.autodesk.com/news/distance-learning-spark-lab-tinkercad
Trello	Project Management Software	A créé des ressources pour aider les éducateurs à collaborer à la planification et à l'organisation des cours et des programmes, ainsi que pour faciliter la communication entre les parents et les enseignants	https://trello.com/education
UbiSim	VR Training Platform for Nursing	A lancé un nouvel outil de formation en réalité virtuelle pour les programmes de simulation de soins infirmiers	https://www.healthysimulation.com/23812/ubisim-virtual-simulation-recorder/
Unity Technologies	Game Creation Platform	A fourni un accès gratuit à Unity Learn Premium, avec des sessions en direct avec des experts et plus de 350 heures de tutoriaux, de projets pratiques et de cours pour les développeurs de jeux	https://unity.com/products/learn-premium
WhatsApp	Messaging Platform	A créé des ressources pour aider les éducateurs à s'engager	https://www.whatsapp.com/coronavirus/educator/

		auprès des élèves, à partager les devoirs et à dispenser les leçons par le biais de textes et d'audio	
YuJa	Screen Capturing	A créé des ressources pour guider les éducateurs et les étudiants sur la manière d'intégrer la capture vidéo dans leurs expériences d'apprentissage à distance	https://www.yuja.com/blog/covid-19-and-the-use-of-remote-learningvideo-learning-and-lecture-capture/
TechSmith	Screen Capturing	A créé des ressources pour guider les éducateurs et les étudiants sur la manière d'intégrer la capture vidéo dans leurs expériences d'apprentissage à distance	https://www.techsmith.com/blog/remote-work-learning-resources/
Zoom	Videoconferencing	A supprimé la limite de 40 minutes pour chaque vidéoconférence sur son plan gratuit pour les écoles de la maternelle à la 12e année	https://support.zoom.us/hc/en-us/articles/360039993092-Zoom-s-Commitment-to-User-Support-Business-Continuity-During-the-Coronavirus-Outbreak

Pour plus de détails :

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1JLox1WiTFybQVy8VBGnPGI4oRMgw8IQulP4RzC0VK1c/edit?usp=sharing>

Annexe 2 – Méthodologie – Rencontre avec les centres

Notre projet de recherche visait à étudier les pratiques que les centres d'enseignement et d'apprentissage, ou des équipes équivalentes, ont employées pour soutenir la prestation de cours en ligne face à la pandémie de COVID-19.

Pour mener à bien notre projet, nous avons recruté dix-neuf centres d'enseignement et d'apprentissage et des équipes équivalentes par le biais d'un échantillonnage ciblé en boule de neige. Dix établissements d'enseignement existent au Canada, quatre aux États-Unis, trois au Liban, un au Royaume-Uni et un en France. La taille des centres variait entre trois et 150 personnes. Le statut de la pandémie COVID-19 et les directives de santé publique allaient également de l'application d'un accès limité aux campus à une certaine indulgence, voire à l'encouragement à ramener les étudiants sur le campus.

Nous avons engagé les directeurs ou les représentants des centres dans une discussion d'une heure et demie. Une liste des questions qui ont guidé les conversations se trouve à l'annexe 1. Nous avons mené ces réunions en français ou en anglais, selon la préférence des participants. Toutes ont été enregistrées sur vidéo, et les enregistrements ont été gardés privés, sauf autorisation des participants.

Les données audios ont été transcrites puis analysées selon l'approche décrite par Miles et Huberman (1994). Nous avons commencé par nous plonger dans les données avant de nous engager dans un exercice de codage ouvert selon Corbin et Strauss (2015). Le codage ouvert est "le processus analytique par lequel les concepts sont identifiés et leurs propriétés et dimensions sont découvertes dans les données" (Strauss & Corbin, 1998, p.101). Nous avons identifié des phrases, des modèles, des relations entre concepts ou thèmes similaires et nous avons regroupé ceux qui avaient des propriétés similaires. Nous avons isolé les modèles et les processus comme le suggèrent Miles et Huberman (1994) et nous avons ordonné et réorganisé les catégories jusqu'à saturation, comme le suggère Creswell (2008). Nous avons ensuite procédé à la superposition des thèmes en identifiant les niveaux dans lesquels ils s'inscrivent. Les codes ont été validés par au moins deux codeurs. Dans les sections du livre blanc, nous résumons les résultats en fonction des thèmes déterminés.

Les questions qui ont guidé les conversations :

1. Veuillez décrire votre équipe du Bureau de soutien à l'enseignement (BSE) / l'équipe la plus impliquée dans la réponse au soutien du corps professoral dans la transition vers l'enseignement en ligne en raison de la pandémie COVID-19.
2. Quelles étaient les politiques, procédures, stratégies, tactiques, etc. qui étaient déjà en place en matière d'apprentissage en ligne avant la pandémie ? Quel pourcentage de cours votre établissement proposait-il en ligne avant la pandémie ?
3. Comment décririez-vous le rôle de votre BSE dans le soutien des changements résultant de la COVID-19 ?
 - a. Quels ont été les principaux défis ?

- b. Quels étaient/ont vos besoins pour pouvoir soutenir les membres du corps professoral ?
 - c. À quoi ressemblerait un scénario idéal ?
 - d. Comment la pandémie COVID-19 a-t-elle modifié les perceptions de la communauté en ce qui concerne le rôle des BSE ?
- 4. Quels étaient les souhaits et les besoins du corps professoral pour réussir la transition pédagogique d'un enseignement en face à face à un enseignement flexible, hybride ou 100% en ligne (synchrone et asynchrone) pendant l'hiver 2020 ? Seront-ils les mêmes pour l'automne 2020 et l'hiver 2021 ?
 - a. Quels ont été vos défis pour répondre à ces souhaits et besoins ?
 - b. Comment avez-vous surmonté ces défis et quelles ont été vos stratégies et interventions pour répondre aux différents souhaits et besoins ?
 - c. Quelles étaient les demandes spécifiques du corps professoral ? Comment les avez-vous satisfaites ?
- 5. Quels documents avez-vous mis à la disposition du corps professoral (politiques, lignes directrices, guides, ressources) ? Est-il possible d'accéder à ces documents ? Êtes-vous disposé à partager ces documents avec nous ? Quelle est la meilleure façon d'obtenir l'accès à ces documents ?
- 6. Quels étaient les besoins académiques les plus pressants de vos étudiants à l'hiver 2020 et seront-ils les mêmes à l'automne 2020 et à l'hiver 2021 ?
 - a. Quels ont été vos défis pour répondre à ces besoins ?
 - b. Comment avez-vous surmonté ces défis et quelles ont été vos stratégies et interventions pour répondre aux différents besoins ?
- 7. L'équité n'implique pas seulement la conception de l'enseignement et la garantie que, quels que soient les choix pédagogiques, les étudiants peuvent atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage. L'équité implique également l'accès à la technologie, qu'il s'agisse d'Internet ou d'équipements technologiques, de plates-formes, etc., l'utilisation de la technologie à des fins d'apprentissage, l'environnement qui soutient et facilite l'apprentissage, l'accès aux services fondamentaux et aux structures de soutien de base, etc.
 - a. Quelles ont été vos stratégies pour remédier à l'inégalité que certains étudiants ont connue en déplaçant des cours en ligne ?
 - b. Quels ont été les défis auxquels vous avez dû faire face pour garantir à vos étudiants des expériences d'apprentissage et d'évaluation équitables ?
- 8. Quelles ont été les premières mesures immédiates que vous avez prises et quelles sont vos solutions à plus long terme ?
- 9. Quels processus et pratiques de conception pédagogique avez-vous adoptés et adaptés au contexte de la pandémie COVID19 ?
 - a. Dans quelle mesure contribuent-ils à assurer l'équité entre les élèves ?
 - b. Quels sont les défis à relever ?
- 10. Quelles sont les approches de vos centres pour assurer l'équité entre les professeurs qui n'ont pas tous les mêmes compétences pour faire la transition numérique ?
- 11. Sur la base de l'expérience de votre équipe avec l'épidémie de COVID19, quelles sont les compétences essentielles que les concepteurs pédagogiques devraient avoir ou les compétences

qu'ils doivent développer pour soutenir du corps professoral dans un contexte d'urgence ? Pour les besoins futurs ?

12. Avec quels autres professionnels de l'enseignement ou organisations extérieures à vos établissements avez-vous interagi pour discuter de la transition des cours en ligne ?
13. Certains centres avec lesquels nous avons parlé ont évoqué la nécessité d'une communication filtrée, structurée et stratégique, d'un soutien adaptatif et personnalisé aux membres du corps professoral, et de communautés de pratique au sein des facultés et entre celles-ci. Avez-vous identifié des besoins similaires ?
 - a. Si oui, comment allez-vous procéder pour assurer une communication efficace et efficiente à l'avenir ?
 - b. Comment pouvez-vous personnaliser le soutien ?
 - c. Quelle serait votre approche pour encourager et soutenir une communauté de pratique au sein des membres du corps professoral ?
14. Les technologies numériques ont-elles permis de sauver l'année scolaire ?
15. Comment les technologies numériques ont-elles été utilisées pour soutenir la transition pédagogique ?
16. Comment ont-elles été utilisées pour assurer l'équité en temps de pandémie ?
17. Quels ont été les enseignements tirés ?
18. Quelles seraient vos recommandations aux CTL pour faciliter les différentes étapes et types de soutien aux professeurs ?
19. Quels sont vos plans pour les semestres à venir ?
20. Quel sera l'impact à long terme de la transition en ligne sur l'enseignement du corps professoral et les attentes des étudiants ?
21. Quel contenu recherchez-vous dans le guide que nous préparons ?

Annexe 3 – Méthodologie - Panorama des ressources partagées publiquement pour soutenir la transition des cours en ligne pendant la pandémie de la COVID-19 : un accent particulier sur l'équité

Comment avons-nous recueilli les données pour le panorama?

Nous avons recueilli et analysé les ressources partagées publiquement par 78 BSE dans 68 universités et établissements d'enseignement situés dans 23 pays.

Nous avons effectué une recherche en ligne sur les sites web des BSE dans les établissements d'enseignement supérieur et les groupements partageant publiquement des ressources pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage en ligne pendant la pandémie de la COVID-19.

Nous avons respecté les critères suivants dans notre sélection :

1. L'information sur les BSE étaient disponibles en anglais ou en français ;
2. Le site web des BSE comprenait des ressources portant sur l'enseignement à l'ère de la COVID-19 ;
3. Les BSE appartenaient à des universités ou à des établissements d'enseignement et à des groupements;
4. Les ressources publiques des BSE fournies par les membres des BSE interrogés ont été utilisées pour soutenir la continuité pédagogique, même si la mention COVID-19 a été délibérément supprimée.

Nous avons recherché [« Bureau de soutien à l'enseignement » + nom de l'université ou « Enseignement en ligne / enseignement à distance » + nom de l'université] comme concepts clés. Lorsque nous n'avons pas trouvé de résultats dans une recherche Google, nous avons navigué à l'intérieur de chaque site web d'université afin d'identifier les bureaux et des ressources de soutien à l'enseignement. Dans ces cas, les noms des BSE n'incluaient pas systématiquement le concept clé « Bureau de soutien à l'enseignement » dans leur titre. La recherche a été effectuée sur le site web de l'université en utilisant [Enseignement et apprentissage durant la pandémie de la COVID-19]. Étant donné que les BSE portent des noms différents selon l'université ou l'établissement d'enseignement, tels que « Observatoire de l'innovation éducative », « Laboratoires d'apprentissage », « Pôles d'innovation », « Unités d'apprentissage et de développement académique », etc., il a été nécessaire d'examiner les informations sur l'unité ou le département afin de déterminer si les missions étaient similaires à celles d'un BSE. En outre, la liste a été complétée par a) des informations sur les BSE des meilleures universités du monde, telles qu'elles figurent sur les sites web du [Times Higher Education \(2020\)](#) et de [Top Universities \(2020\)](#) et b) les ressources publiques pour soutenir la transition vers l'enseignement en ligne fournies par les membres interrogés des BSE participant à ce projet.

Les sites web des BSE étaient en constante évolution pendant la période où cette analyse a eu lieu. De juin 2020 à août 2020, les URL des sites web des BSE ont été constamment mis à jour et parfois déplacés au sein de chacun des sites web des institutions. Pour cette raison, nous avons dû supprimer de notre liste certains des URL initialement documentés et, par conséquent, nous avons téléchargé et archivé une copie des sites web en documents PDF pour une analyse plus approfondie.

De nombreuses ressources ont été adressées aux membres du corps professoral et aux étudiants. Dans la plupart des cas analysés, les établissements d'enseignement ont partagé leurs propres ressources originales. Certains ont également partagé a) des ressources publiées par d'autres universités comme le [Chicago Center for Teaching \(2020\)](#) de l'Université de Chicago, [Keep Teaching - Remote Teaching Support \(2020\)](#) de l'Université de Northern Illinois et [Teaching Continuity \(2020\)](#) de Caltech. Certains comprennent des informations sur l'inclusion, l'équité et l'accès provenant du Center for Teaching Excellence de l'Université de Rice ([Jungels, 2020](#)); et b) des articles de publications et d'agences gouvernementales. L'Université de Northern Illinois, [Indiana University \(n.d.-a\)](#), et [Tecnologico de Monterrey \(2020\)](#), par exemple, ont conservé des contenus publiés dans le Chronicle of Higher Education, comme le livre de [Miller \(2020\)](#), *Going Online in a Hurry : What to Do and Where to Start*, et de Inside Higher Ed comme *Beyond focusing on educational delivery models - What Do We Need to Teach Now ?* de [Cohan \(2020\)](#).

Nous avons rencontré trois scénarios lors de la collecte des données :

1. Le site web du BSE comprend des ressources partagées publiquement avec des descriptions et un accès complet au contenu.
2. Le site web du BSE comprend des descriptions de ressources partagées publiquement, mais une connexion à l'intranet est nécessaire pour accéder à l'intégralité du contenu de ces ressources.
3. Le site web du BSE inclut une mention des ressources, mais ne comprend pas de description ni d'accès complet à ces ressources.

Nous avons exclu les BSE dans le troisième scénario, car aucune ressource n'a été publiquement partagée pour une consultation ultérieure. En outre, comme indiqué précédemment, nous n'avons pas inclus les sites web des BSE dans d'autres langues que l'anglais ou le français. C'est-à-dire que nous avons exclu les BSE si a) il n'y avait pas d'information ou de ressources partagées publiquement en anglais ou en français sur l'enseignement et l'apprentissage à l'ère COVID-19; b) il n'y avait pas d'information en anglais ou en français sur les BSE.

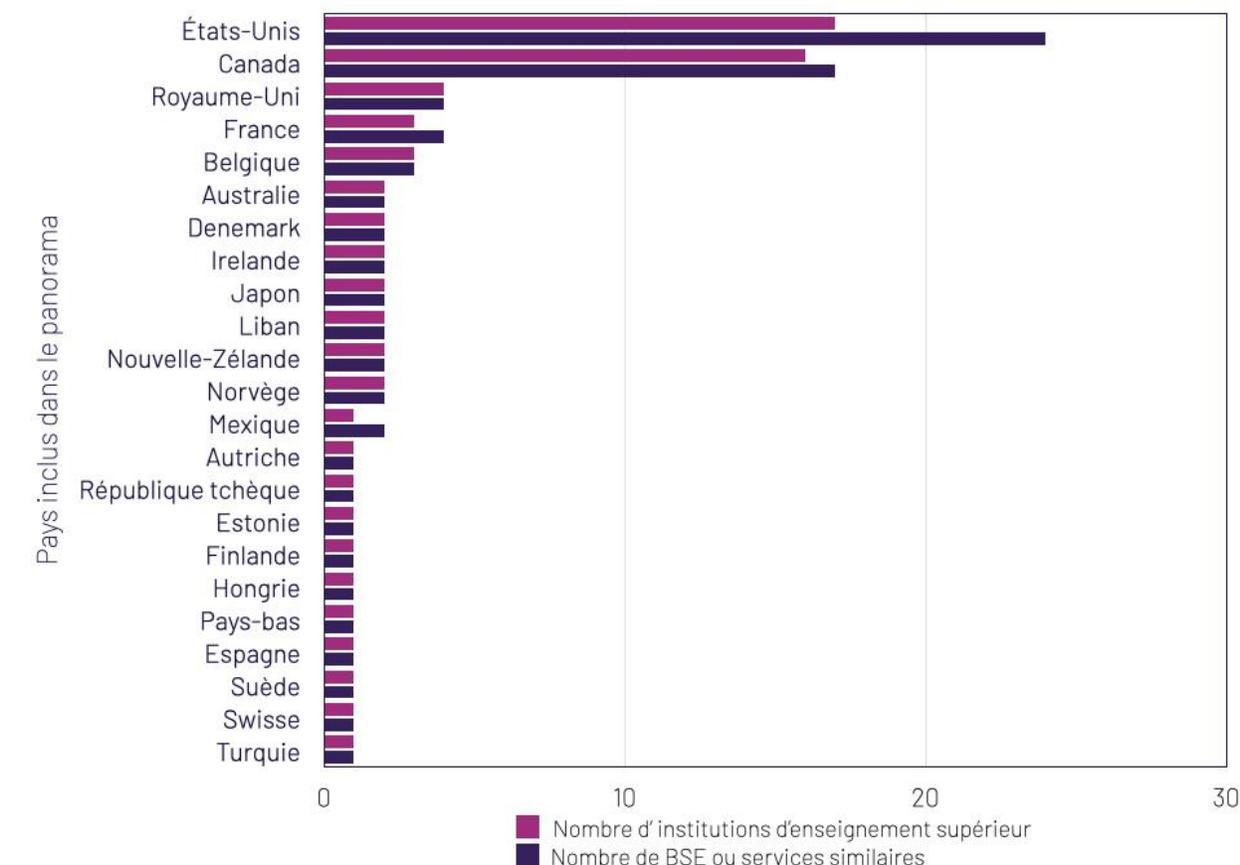
Il est important de noter que quelques BSE ont délibérément supprimé la mention de COVID-19 dans leurs sites web et ressources, mais nous les avons inclus dans nos données si les membres des BSE interrogés confirmaient que ces ressources étaient fournies dans le but de soutenir la transition vers l'enseignement et l'apprentissage en ligne.

Quels pays avons-nous inclus dans le panorama?

Au total, nous avons recueilli des données auprès de 78 BSE dans 68 universités et institutions situées dans 23 pays pour une analyse des données selon les critères d'inclusion et d'exclusion. Nous avons d'abord rassemblé des ressources pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage pendant la pandémie de la COVID-19, qui ont été publiquement partagées par les BSE des universités et des institutions du Canada à des fins d'analyse. Puis, nous avons ajouté à la liste les ressources partagées publiquement par les BSE des meilleures universités et institutions des pays membres de l'OCDE. Au cours de cette étape, nous n'avons retenu que les sites web des BSE disponibles en anglais ou en français. Cela signifie que nous avons exclu les ressources partagées par les BSE des pays membres de l'OCDE tels que l'Italie, la Grèce, le

Luxembourg, la Pologne, le Portugal, la République slovaque et la Slovénie en raison d'un manque d'informations sur les BSE en anglais ou en français. Nous avons également supprimé les CTL en Allemagne et en Islande, car la page COVID-19 n'était disponible qu'en allemand ou en islandais. Nous avons également supprimé les BSE en Corée, en Lettonie et en Lituanie, car aucune information spécifique sur l'enseignement pendant la COVID-19 n'a été trouvée sur leurs sites web en anglais ou en français.

Figure 1 - Nombre d'institutions d'enseignement supérieur et de BSE ou services similaires par pays



Comment avons-nous analysé les données pour le panorama?

Nous avons analysé les données que nous avons recueillies en suivant les directives d'analyse de contenu ([Class & Schneider, 2015](#)) et l'approche de codage ouvert (Corbin & Strauss, 2015). Autrement dit, plusieurs lectures des ressources publiques des BSE ont été effectuées par différents codeurs. Cela a nécessité une navigation dans les sites web des BSE pour identifier des caractéristiques similaires dans les ressources publiées et les catégories de données. À ce stade, nous avons identifié des catégories préliminaires. Par exemple, les BSE fournissaient différents types de soutien aux membres du corps professoral pendant la transition vers l'enseignement en ligne en raison de la pandémie de la COVID-19. Nous avons utilisé les catégories préliminaires qui sont ressorties des données pour classer les ressources et le type de soutien que les BSE fournissaient. Après des discussions de groupe entre les codeurs, nous avons fusionné les catégories similaires, supprimé les catégories redondantes et créé de nouvelles catégories pour constituer une nouvelle série de codes issus des données. Nous avons relu les ressources

partagées publiquement et les avons catégorisées en utilisant les codes définitifs approuvés. Nous présentons les résultats de cette analyse dans les sections suivantes.

Annexe 4 – La transition vers l'apprentissage en ligne pendant la pandémie de la COVID-19 - ressources partagées publiquement

Pays	Établissement d'enseignement	BSE	URL
Australie	University of Melbourne	The Williams Centre for Learning Advancement	https://www.unimelb.edu.au/community/working-and-studying-remotely https://fbe.unimelb.edu.au/wcla/services/Resources-to-transition-face-to-face-teaching-online-to-support-our-students
	The University of Sydney	Teaching@Sydney	https://www.sydney.edu.au/education-portfolio/ei/teaching@sydney/getting-students-talking-through-masks-and-mics-active-learning-in-times-of-covid-19/
Autriche	University of Vienna	Center for Teaching and Learning	https://ctl.univie.ac.at/en/remote-learning/
Belgique	Université Catholique de Louvain	Louvain Learning Lab	https://uclouvain.be/fr/etudier/III/actualites/covid-19-enseigner-a-distance.html
	Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven)	KU Leuven Learning Lab	https://www.kuleuven.be/english/education/leuvenlearninglab
	Université Libre de Bruxelles	Centre d'appui pédagogique	https://actus.ulb.be/fr/actus/faq-covid-19-enseignants-activites-d-enseignement-et-modalites-pratiques-des-examens
Canada	McGill University	Teaching and Learning Services	https://www.mcgill.ca/tls/instructors/class-disruption https://www.mcgill.ca/tls/students
	College Sainte-Anne	Innovation pédagogique	https://innovation.sainteanne.ca/
	Concordia University	Centre for Teaching and Learning	http://www.concordia.ca/ctl/digital-teaching.html http://www.concordia.ca/ctl/students.html
	Université de Sherbrooke	Pôle d'innovation technopédagogique	https://www.usherbrooke.ca/poleduc/soutien/?fbclid=IwAR34WCh4gQiqSbpzLD9YHfiTxuc6jUmg_O3B8vHmoQwEv1sPAUxlpbyZuYI
	Université de Sherbrooke	Service de Soutien à la formation	

		https://www.usherbrooke.ca/enseigner/alternatives-au-presentiel/
Western University	Center for teaching and learning	https://teaching.uwo.ca/curriculum/supportonline/index.html https://teaching.uwo.ca/elearning/online_course_design/index.html
Carleton University	Carleton University Online	https://carleton.ca/teachinglearning/course-design-express/
Université Laval	Bureau de soutien à l'enseignement	https://www.ulaval.ca/covid-19/personnel-enseignant/assurer-en-ligne-la-continuite-dun-cours-en-cas-de-situation-durgence https://www.enseigner.ulaval.ca/guide-web/guide-des-bonnes-pratiques-de-l-enseignement-en-ligne#categorie-164
Ontario Tech University	Teaching and Learning Centre	https://tlc.ontariotechu.ca/teaching-support/teaching-online.php
University of Waterloo	Keep Learning	https://uwaterloo.ca/keep-learning/
University of Calgary	Teaching Continuity Essentials	https://taylorinstitute.ucalgary.ca/teaching-continuity/essentials
Queen's University	Remote Teaching	https://www.queensu.ca/ctl/educational-technology/remote-instruction
York University	Course Continuity	https://bold.info.yorku.ca/
Université d'Ottawa	Teaching and Learning Support Service (TLSS)	https://tlss.uottawa.ca/site/services-tlss
University of Alberta	Centre for Teaching and Learning	https://blog.ualberta.ca/coming-together-in-learning-to-teach-from-home-c59481edfdfb https://www.ualberta.ca/centre-for-teaching-and-learning/index.html https://www.ualberta.ca/centre-for-teaching-and-learning/teaching-support/learning-environments/remote-teaching/index.html
Educational Developers Caucus (EDC)	N. A.	https://keepsteaching.ca/resources/institutional-level-resources/

	Université de Montréal	Centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal	https://cpu.umontreal.ca/enseignement/enseigner-a-distance/
République tchèque	Masaryk University	IT MUNI	https://is.muni.cz/do/mu/samostudium/index_en.html https://it.muni.cz/en/aktuality/general-principles-of-online-synchronous-teaching
Danemark	Aarhus University	Centre for Teaching and Learning	https://medarbejdere.au.dk/en/corona/distance-education/
	University of Southern Denmark	SDU Centre for Teaching and Learning	https://e-learn.sdu.dk/bbcswebdav/courses/E-learn_Support_Center/Nyhedsbrev_2020/Marts2020corona/NewsletterCoronaSpecialEditionFrontpage.pdf https://www.sdu.dk/en/om_sdu/fakulteterne/humaniora/vejledning/studievejledning_en+paa+hum/gode_raad_studerende_und_er_nedlukning
Estonie	University of Tartu	N. A.	https://sisu.ut.ee/eriolukord/english
Finlande	University of Helsinki	The Centre for University Teaching and Learning (HYPE)	https://teaching.helsinki.fi/instructions/article/how-can-i-modify-existing-course-or-exam-distance-teaching
France	Sciences Po Paris	N. A.	https://www.sciencespo.fr/enseignants/fr/actualites/ressources-enseigner-distance.html
	Sorbonne Université	Service informatique pour la pédagogie et la recherche (SIPR) Centre d'accompagnement pour la pédagogie et support à l'expérimentation (CAPSULE)	http://www.sorbonne-universite.fr/dossiers/covid-19-nos-engagements/covid-19-assurer-la-continuite-pedagogique-grace-lenseignement-distance http://lutes.upmc.fr/kitead/
	The American Business School of Paris	Academic Affairs	https://www.absparis.org/absparis-covid-19-pandemic/

Hongrie	University of Szeged	Online Education	https://u-szeged.hu/english/for-instructors/information-on-online
Irlande	Trinity College Dublin	Academic Practice & E-learning	https://www.tcd.ie/CAPSL/professional-development/adapting_our_teaching/ https://www.tcd.ie/CAPSL/TLAC/
	University College Dublin	UCD Teaching and Learning	https://www.ucd.ie/teaching/resources/technologyenhancedlearning/teachingcontinuitymeasures/
Japon	Kyoto University	The Kyoto University Center for the Promotion of Excellence in Higher Education	https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/connect/en/teachingonline/guidances.php
Japon	Tohoku University	Graduate School of Education	http://www.tohoku.ac.jp/en/events/special_event/webinar_series_2020.html
Liban	Lebanese American University (LAU)	Center for Innovative Learning CIL	https://www.lau.edu.lb/about/governance/provost/covid-19/covid-19-crisis-tips-for-students.php https://rise.articulate.com/share/SBaHy3sb17coWGrbjYxmm2gYGyEr3v9K#/
	American University of Beirut (AUB)	Office of Information Technology	https://aub.edu.lb/it/teachingincrisis/Pages/default.aspx
Mexique	Tecnológico de Monterrey (ITESM)	Observatory of Educational Innovation	https://observatory.tec.mx/covid19-free-educational-resources
		Vicerrectoría Académica y de Innovación Educativa	https://innovacioneducativa.tec.mx/continuidad-academica/en/
Pays-bas	University of Amsterdam	UvA Teaching and Learning Centre	https://canvas.uva.nl/courses/16651
Nouvelle-Zélande	University of Otago	Higher Education Development Centre	https://www.otago.ac.nz/coronavirus/information-for-staff/otago733882.html
	University of Auckland	Centre for Learning and Research in Higher Education (CLear)	https://remoteteaching.auckland.ac.nz/
Norvège	University of Oslo	LINK- Centre for Learning,	https://www.uio.no/english/services/it/digital-teaching/lecturer/

		Innovation & Academic Development / KURT - Centre for Teaching and Learning in Science	https://www.uio.no/english/services/it/digital-teaching/student/
	Norwegian University of Science and Technology	Centre for Teaching and Learning	https://innsida.ntnu.no/en/undervisningsstotte
Espagne	Universitat Pompeu Fabra	Center for Learning Innovation and Knowledge / Centre per a la Innovació en Aprenentatge i Coneixement	https://www.upf.edu/web/factoria/docencia-online
Suède	Karolinska Institute	Teaching and Learning	https://staff.ki.se/distance-teaching-and-learning
Suisse	École Polytechnique Fédérale de Lausanne	EPFL Center for Learning Sciences LEARN	https://www.epfl.ch/education/educational-initiatives/home/
Turquie	Middle East Technical University (METU)	Distance Education Support Site	https://its.metu.edu.tr/uzaktanegitim/en/
Royaume-Uni	University College London (UCL)	UCL Teaching and Learning Portal	https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/assessments-progression-and-awards-2019-20
	University of Oxford	Centre for Teaching and Learning	https://wwwctl.ox.ac.uk/teaching-remotely
	University of Cambridge	Cambridge Centre for Teaching and Learning	https://www.cctl.cam.ac.uk/teaching-remotely
	University of Glasgow	Learning and Teaching	https://www.gla.ac.uk/myglasgow/anywhere/blendedteaching/?fbclid=IwAR0zg-3C_X5OHterMtsst6rBtdBNqKLEQ8IarB7L4bnSNYk-ipo2gnhGSU8#7:relationship-building
États-Unis	Boise State University	Center for Teaching and Learning	https://www.boisestate.edu/ctl/

	Portland Community College	Teaching and Learning Center	https://www.pcc.edu/teaching-learning-center/
	Harvard University	The Derek Bok Center for Teaching and Learning	https://bokcenter.harvard.edu/teaching-remotely
	University of Washington	Center for teaching and learning	https://www.washington.edu/teaching/to-pics/teaching-remotely/teaching-everywhere/
	Hampshire College	Center for teaching and learning	https://sites.hampshire.edu/ctl/2020/03/23/going-online-in-a-hurry/
	Ohio State University	University Institute for Teaching and Learning (UITL) - Michael V. Drake Institute for Teaching and Learning LED Research Group - College of Education and Human Ecology Center on Education and Training for Employment Keep Teaching / Office of Distance Education and eLearning	https://drakeinstitute.osu.edu/news/2020/03/19/moving-online-now-how-keep-teaching-during-coronavirus https://u.osu.edu/ledohiostate/news/ https://cete.osu.edu/resources/ https://keepteaching.osu.edu/
	Boston College	The Center for Teaching Excellence	https://www.bc.edu/offices/cte/teaching/teaching-through-disruption.html https://www.bc.edu/offices/cte/teaching/PreparingforFall/remote-adaptable-instruction.html
	Dixie University	Center for teaching and learning	https://ctl.dixie.edu/remote-teaching-resources/
	Central Piedmont Community College	N. A.	https://www.cpcc.edu/faculty-and-staff https://www.cpcc.edu/about-central-

			piedmont/administrative-offices/college-security-services/emergency-management/coronavirus/teach-remotely
Indiana University	Keep Teaching IU Center for teaching and learning / Center for Service & Learning		https://kb.iu.edu/d/keep https://ctl.iupui.edu/
Northern Illinois University	Remote Teaching support		https://www.niu.edu/keep-teaching/
Stanford University	Stanford Center for Teaching and Learning		https://learningconnection.stanford.edu/remoteteaching https://teachanywhere.stanford.edu/
California Institute of Technology (Caltech)	Center for Teaching, Learning & Outreach (CTLO)		http://teach.caltech.edu/online-teaching/course-components
University of Chicago	Chicago Center for Teaching		https://teaching.uchicago.edu/test-page/
University of Virginia	Center for Teaching Excellence Teaching Continuity		https://cte.virginia.edu/blog/2020/03/12/teaching-continuity https://cte.virginia.edu/blog/2020/03/12/teaching-continuity
Franklin University	Center for Teaching Excellence		https://www.franklin.edu/coronavirus/students
San Francisco State University	Keep Teaching and Learning - Faculty Educational Technology Services / Center for Teaching Excellence Keep Teaching and Learning - Students USF TEAch		https://myusf.usfca.edu/keep-teaching/preparation-for-all-faculty https://myusf.usfca.edu/ets https://myusf.usfca.edu/keep-teaching/learning-fall-2020 https://myusf.usfca.edu/usfteach

Pour plus de détails : <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1fqGlyReDOoAu5CQ5sJZTQUmZqcFV-gulCh1mWSCMJxk/edit?usp=sharing>

Annexe 5 – Moyens d'assurer l'équité dans le domaine de l'éducation - Ressources partagées publiquement

Pays	Établissement d'enseignement	URL
Australie	University of Melbourne	https://provost.unimelb.edu.au/students-equity https://socialequity.unimelb.edu.au/stories/what-is-social-equity https://about.unimelb.edu.au/newsroom/news/2020/june/university-commits-to-gender-equity-during-covid-19 https://students.unimelb.edu.au/student-support/student-equity-and-disability-support https://students.unimelb.edu.au/student-support/student-equity-and-disability-support/standards
Belgique	Université Libre de Bruxelles	https://actus.ulb.be/fr/actus/faq-covid-19-enseignants-activites-d-enseignement-et-modalites-pratiques-des-examens
Canada	Concordia University	http://www.concordia.ca/ctl/digital-teaching.html
	Educational Developers Caucus (EDC)	https://keepeteaching.ca/resources/institutional-level-resources/
	McGill University	https://mcgill.ca/equity/resources/covid-19-best-practices-equitable-inclusive-student-centred-learning https://mcgill.ca/equity/resources/covid-19-best-practices-equitable-inclusive-student-centred-learning#Accessibility
	Ontario Tech University	https://accessibility.ontariotechu.ca/best_practices/universal-design.php https://studentlife.ontariotechu.ca/services/equity-and-inclusion/index.php https://research.ontariotechu.ca/discover-research/public-accountability/diversity-concerns-or-complaints-at-the-university-of-ontario-institute-of-technology.php
	Queen's University	https://www.queensu.ca/ctl/educational-technology/remote-instruction https://www.queensu.ca/atc/
	Université d'Ottawa	https://uottawa.saea-flss.ca/en/accessibility-accommodations
	University of Alberta	https://www.ualberta.ca/equity-diversity-inclusivity/about/strategic-plan-for-edi/our-edi-principles.html https://blog.ualberta.ca/the-importance-of-addressing-racism-in-the-classroom-a57fd93ea220 https://www.ualberta.ca/centre-for-teaching-and-learning/teaching-support/learning-environments/remote-teaching/preparation/inclusive-teaching-learning.html https://www.ualberta.ca/centre-for-teaching-and-learning/teaching-support/learning-environments/remote-teaching/preparation/edi.html
University of Waterloo	https://uwaterloo.ca/keep-learning/academic-integrity https://uwaterloo.ca/human-rights-equity-inclusion/equity-initiatives https://uwaterloo.ca/human-rights-equity-inclusion/about https://uwaterloo.ca/human-rights-equity-inclusion/education-and-training-0	

	Western University	https://teaching.uwo.ca/elearning/student_assessment/accessibile-assessments.html
	York University	https://bold.info.yorku.ca/support-for-students/ https://teachingcommons.yorku.ca/wp-content/uploads/2020/03/Accessibility-Resources-for-Students-in-Online-Learning-March-2020-Accessibility-Services-.pdf
	Carleton University	https://carleton.ca/equity/ https://carleton.ca/pmc/cms-newsletter/covid-19-and-employment/ https://carleton.ca/pmc/2020/bmo-capital-markets-lime-connect-equity-through-education-scholarship/ https://carleton.ca/edc/teachingresources/accessibility/
	Université de Sherbrooke	https://www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/equite-diversite-et-inclusion/#c301228-2 https://www.usherbrooke.ca/sciences/faculte/equite-diversite-et-inclusion/#c55508-1
Finlande	University of Helsinki	https://teaching.helsinki.fi/instructions/article/special-arrangements
	Sciences Po Paris	https://www.sciencespo.fr/enseignants/fr/accompagnements/handicap.html
France	Sorbonne Université	https://www.sorbonne-universite.fr/dossiers/covid-19-nos-engagements/le-pole-social-de-la-faculte-des-sciences-et-ingenierie-accompagne-la-communaute-etudiante
Irlande	University College Dublin	https://www.ucd.ie/equality/support/mentalhealth/mentalhealthfirstaidcovid19/ https://www.ucd.ie/equality/about/ https://www.ucd.ie/equality/information/race/ https://www.ucd.ie/equality/information/ediduringcovid19/ https://www.ucd.ie/equality/support/supportsforcarers/
Liban	American University of Beirut (AUB)	https://aub.edu.lb/it/teachingincrisis/Pages/Accessibility.aspx
Nouvelle-Zélande	University of Auckland	https://remotelearning.auckland.ac.nz/course-content/accessibility/
Turquie	Middle East Technical University (METU)	https://its.metu.edu.tr/uzaktanegitim/en/ https://its.metu.edu.tr/uzaktanegitim/en/DistanceEducationAccessibility.pdf
	University College London (UCL)	https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/publications/2020/apr/inclusive-teaching-learning-and-assessment https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/sites/teaching-learning/files/bame_awarding_gap_toolkit_2020.pdf
	University of Cambridge	https://www.cctl.cam.ac.uk/files/cctl_moving_lectures_online_v1.0.pdf https://www.cctl.cam.ac.uk/files/cctl_moving_classes_and_seminars_online_v1.0.pdf
Royaume-Uni	University of Glasgow	https://www.gla.ac.uk/myglasgow/students/newsletter/stories/headline_727941_en.html https://www.gla.ac.uk/legal/accessibility/

		https://www.gla.ac.uk/myglasgow/humanresources/equalitydiversity/#
	University of Oxford	https://academic.admin.ox.ac.uk/teaching-and-learning-reasonable-adjustments https://www.ctl.ox.ac.uk/tutorials
États-Unis	Boise State University	https://www.boisestate.edu/ctl/inclusive-excellence/introduction-to-accessibility-and-universal-design-for-learning/ https://www.boisestate.edu/ctl/inclusive-excellence/
	Boston College	http://cteresources.bc.edu/documentation/emergency-remote-instruction/accessibility/ http://cteresources.bc.edu/documentation/universal-design-for-learning/ http://cteresources.bc.edu/documentation/universal-design-for-learning/implement-udl-representation/
	California Institute of Technology (Caltech)	http://teach.caltech.edu/online-teaching/accessibility-inclusion https://www.mapping-access.com/blog-1/2020/3/10/accessible-teaching-in-the-time-of-covid-19 https://www.washington.edu/doit/20-tips-teaching-accessible-online-course https://www.chronicle.com/interactives/20190719_inclusive_teaching https://www.chronicle.com/article/8-Ways-to-Become-More-Inclusive-in/248460?cid=wcontentgrid_hp_9
	Central Piedmont Community College	https://www.cpcc.edu/academics/academic-resources/disability-services
	Harvard University	https://bokcenter.harvard.edu/remote-equity-access https://cdn2.hubspot.net/hubfs/3409306/Best-Practices-in-Online-Learning-for-At-Risk-Students.pdf http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.Xrx7ShKjct
	Indiana University	https://keep-teaching.iu.edu/resources/accessibility/quick-tips.html https://iu.pressbooks.pub/semesterchecklist/chapter/accommodations/ https://kb.iu.edu/d/aoee
	Northern Illinois University	https://www.niu.edu/keep-teaching/strategies/index.shtml
	Ohio State University	https://uitl.osu.edu/sites/default/files/2020/03/uitl_remote_teaching_assessments_2.pdf https://drakeinstitute.osu.edu/instructor-support/teaching-racial-justice https://drakeinstitute.osu.edu/instructor-support/inclusive-teaching https://cete.osu.edu/2020/06/10/togetheragainstracism-a-statement-against-systemic-racism-discrimination-from-the-center-on-education-and-training-for-employment/ https://keep-teaching.osu.edu/assessments
	Portland Community College	https://www.chronicle.com/interactives/advice-online-teaching https://www.pcc.edu/coronavirus/covid-19-diversity-equity-and-inclusion-dei-resource-list/ https://www.pcc.edu/instructional-support/accessibility/ https://www.youtube.com/watch?v=AgmO49t0BTY&feature=youtu.be

	San Francisco State University	https://myusf.usfca.edu/usfteach/teaching/accessible-documents https://myusf.usfca.edu/usfteach/engaging/captioned-video https://myusf.usfca.edu/keep-teaching/important-online-learning-considerations https://myusf.usfca.edu/ets/ets-training
	Stanford University	https://teachanywhere.stanford.edu/accessibility-considerations-online-teaching
	University of Chicago	https://cte.rice.edu/blogarchive/2020/3/13/inclusion-equity-and-access-while-teaching-remotely https://d3qi0qp55mx5f5.cloudfront.net/teaching/i/basic_pages_sidebar_downloads/Considerations for Inclusive Teaching in Remote Environments.pdf?mtime=1591126324
	University of Virginia	https://www.youtube.com/watch?v=wYPtxeHGZVI https://cte.virginia.edu/sites/cte.virginia.edu/files/Closing%20the%20Semester%20with%20Equity%20in%20Mind.pdf https://teachingcontinuity.virginia.edu/instructional-resources-accessibility https://teachingcontinuity.virginia.edu/inclusive-virtual-teaching http://digitalaccessibility.vpit.virginia.edu/ http://digitalaccessibility.vpit.virginia.edu/wddam.php
	University of Washington	https://www.washington.edu/teaching/topics/teaching-remotely/get-started/ https://www.washington.edu/teaching/topics/teaching-remotely/faq/#accordion2_tab5 https://www.washington.edu/raceequity/covid-19-student-resources/

Pour plus de détails : <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1DG1xmVpcNRI56TRYzisInhApAT5bvIA-UiktnGGccjA/edit?usp=sharing>