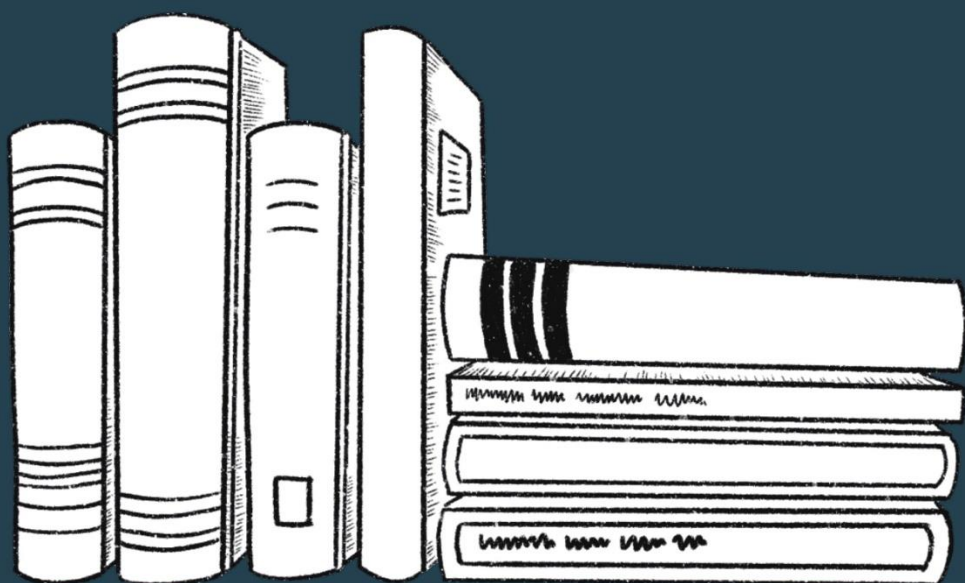


Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur



**L'apprentissage en Ontario pendant la pandémie de
COVID-19 : Expériences des étudiants de première
année du postsecondaire en Ontario en 2020-21**

Jeffrey Napierala, Natalie Pilla,
Jackie Pichette et Julia Colyar

Publié par le :

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

**88, Queens Quay Ouest, bureau 2500
Toronto (Ontario)
M5J 0B8**

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Site Web : www.heqco.ca

Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Napierala, J., Pilla, N., Pichette, J., et Colyar, J. (2022) *L'apprentissage en Ontario pendant la pandémie de COVID-19 : Expériences des étudiants de première année du postsecondaire en Ontario en 2020-21*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Les opinions exprimées dans le présent document de recherche sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement les vues ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2022.

Table des matières

Liste des tableaux	4
Liste des figures	4
Résumé	5
Introduction	7
Contexte	7
Méthodologie	8
Caractéristiques de l'échantillon	9
Constatations	10
Impacts négatifs de l'apprentissage en ligne	10
Difficultés académiques liées aux cours en ligne	12
Faible satisfaction à l'égard des expériences de première année	13
Évolution des préférences d'apprentissage	15
Recommandations	17
Références	19
Annexes	23
Annexe A : Méthodologie et données démographiques de l'échantillon	24
Annexe B : Questions de l'enquête	25
Annexe C : Tableaux des résultats	30

Liste des tableaux

Tableau 1 : Principales caractéristiques de l'échantillon	9
Tableau A1 : Caractéristiques supplémentaires de l'échantillon	24
Tableau A2 : Effet négatif de la prestation de cours en ligne sur l'apprentissage des étudiants au niveau postsecondaire, par domaine d'études	30
Tableau A3 : Principales difficultés à la réussite académique des étudiants.....	30
Tableau A4 : Satisfaction à l'égard de l'expérience d'apprentissage globale par niveau postsecondaire, par type d'établissement.....	31
Tableau A5 : Méthode préférée de prestation de cours lorsque la pandémie de COVID-19 sera terminée, par revenu familial.....	31

Liste des figures

Figure 1 : Effet négatif de la prestation de cours en ligne sur l'apprentissage des étudiants au niveau postsecondaire, par domaine d'études	11
Figure 2 : Principales difficultés à la réussite académique des étudiants rencontrées dans les cours	13
Figure 3 : Satisfaction à l'égard de l'expérience d'apprentissage globale au niveau postsecondaire, par type d'établissement.....	14
Figure 4 : Méthode préférée de prestation de cours lorsque la pandémie de COVID-19 sera terminée, par revenu familial.....	16

Résumé

La transition entre l'école secondaire et l'éducation postsecondaire (EPS) est souvent compliquée. Les étudiants qui ont effectué cette transition à l'automne 2020 l'ont fait avec des complications supplémentaires, à savoir la fermeture des écoles et l'apprentissage à distance en raison de la pandémie de COVID-19 – tant dans leurs études secondaires que postsecondaires. Ces étudiants ont été limités dans leur capacité à interagir ou à s'intégrer dans la communauté de l'EPS, ce qui, selon des recherches antérieures, est essentiel pour la rétention et l'obtention de leur diplôme.

Sachant que les perturbations au niveau de l'apprentissage au secondaire continueront de se répercuter sur les futures cohortes d'étudiants de niveau postsecondaire, le COQES a entrepris de comprendre et d'apprendre des étudiants provenant du secondaire qui ont commencé leur EPS en Ontario à l'automne 2020. Quelles difficultés académiques ont-ils rencontrées? Quels sont les aspects de l'environnement de l'EPS qui ont favorisé leur réussite? Nous avons mené une enquête en ligne auprès de 565 étudiants de 22 collèges et 19 universités de l'Ontario qui ont terminé une année complète d'études au cours de l'année scolaire 2020-21.

La plupart des répondants ont suivi tous leurs cours d'EPS de première année en ligne et ont rencontré toute une gamme de difficultés dans ce contexte. Au-delà de leurs salles de classe virtuelles, beaucoup d'entre eux ont eu du mal à se faire des amis et à préserver leur santé mentale. En ce qui concerne leurs cours, les étudiants ont estimé très majoritairement que l'environnement entièrement en ligne avait eu un effet négatif sur leur apprentissage. Les étudiants inscrits en sciences, technologie, ingénierie ou mathématiques (STIM) et les étudiants ayant une moyenne générale plus faible en première année ont signalé les effets négatifs de l'environnement virtuel à un degré encore plus élevé.

Un grand nombre des étudiants que nous avons interrogés, et les étudiants en STIM en particulier, ont ressenti un manque de préparation adéquate pour l'EPS, signalant des lacunes dans leur apprentissage au secondaire et dans les connaissances qu'ils devaient retenir. Un grand nombre de répondants ont eu du mal à rester concentrés pendant les cours, à communiquer avec les éducateurs et leurs pairs, à comprendre les nouveaux contenus et rester à jour dans leurs travaux. Et plusieurs ont signalé des lacunes dans leur gestion du temps et leurs compétences organisationnelles. Tous ces éléments ont contribué à la faible satisfaction générale à l'égard de leurs expériences postsecondaires de première année (seulement 7 % des répondants se sont sentis « extrêmement » satisfaits, ce qui est faible par rapport aux enquêtes de satisfaction précédentes).

En dépit de ces difficultés et de leur faible satisfaction, de nombreux étudiants, en particulier les étudiants à faible revenu, ont exprimé une ouverture, voire une préférence, pour que certains cours en ligne ou hybrides fassent partie de leurs programmes à l'avenir. Cette ouverture est encourageante, surtout si l'on considère l'investissement que le gouvernement de l'Ontario et les établissements postsecondaires ont fait dans l'apprentissage virtuel avant et pendant la pandémie.

Au vu des résultats de notre enquête, le COQES propose les recommandations suivantes aux collèges et universités de l'Ontario :

- Développer les compétences des étudiants nécessaires à un apprentissage en ligne efficace, comme la gestion du temps et l'organisation, dans le cadre de programmes scolaires et parascolaires. Les établissements devraient également explorer des stratégies visant à combler les lacunes dans l'apprentissage de la maternelle à la 12^e année, possiblement au moyen de programmes de transition élargis. Les étudiants en STIM, en particulier, pourraient bénéficier d'une révision des concepts fondamentaux manqués ou non retenus en raison des perturbations de leur apprentissage au niveau secondaire causées par la pandémie.
- Intégrer les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans tous les cours, ainsi que dans la prestation de services et, là où cela est possible, dans les activités parascolaires. Les répondants à l'enquête ont souligné que les pratiques alignées sur la CUA avaient été la clé de leur réussite.
- Étendre les possibilités d'apprentissage en ligne et hybride dans un contexte post-pandémie. La possibilité de choisir des cours dans plusieurs formats permet aux étudiants de prendre les décisions qui favorisent le mieux leur apprentissage et qui tiennent compte de leurs priorités concurrentes.
- Recueillir des données supplémentaires pour surveiller les impacts continus de la COVID-19 sur la réussite des étudiants. Les établissements devraient recueillir et analyser les données sur la persévérance et la rétention afin de comprendre dans quelle mesure les difficultés liées à la pandémie ont entravé la réussite des étudiants.

Le fait de proposer de meilleures possibilités de développement des compétences, de préparation aux études et de méthodes d'engagement peut contribuer à améliorer la satisfaction et la réussite des étudiants à long terme.

Introduction

En mars 2020, le gouvernement de l'Ontario a déclaré l'état d'urgence pour freiner la propagation de la COVID-19 dans la province. Dans les jours qui ont suivi, les collèges et universités de l'Ontario ont fermé leurs campus physiques et ont poursuivi le reste du semestre ainsi qu'une grande partie de l'année suivante en ligne. De nombreux établissements postsecondaires ont modifié leurs politiques de notation, en permettant aux étudiants d'ajuster leurs horaires de cours et leurs options de notation (par exemple, crédit/non-crédit) tard dans la session universitaire sans pénalité financière ou académique (Friesen, 2020; Fung, 2020; Georgian College, 2020). Au même moment, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a adopté de nouvelles politiques garantissant que les notes finales des élèves du secondaire ne pouvaient être inférieures à celles qu'ils avaient obtenues avant la fermeture des écoles (Gallagher-Mackay et coll., 2021; Lecce, 2020; Miller, 2020). Le ministère de l'Éducation a également renoncé temporairement aux heures de service communautaire et aux exigences du Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) afin que les élèves de 12^e année restent en voie d'obtenir leur diplôme (Gallagher-Mackay et coll., 2021).

Malgré ces efforts pour stabiliser les expériences éducatives des étudiants, les perturbations causées par la pandémie ont créé de nouvelles difficultés et amplifié de nombreux obstacles existants pour les étudiants de tous niveaux, y compris ceux qui naviguaient dans la transition déjà complexe vers le postsecondaire. Le présent rapport fait état des résultats d'une enquête menée auprès de 565 étudiants de l'Ontario qui ont commencé un programme collégial ou universitaire au cours de la première vague de la pandémie – s'étant inscrits dans un établissement d'EPS à l'automne 2020 après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires au printemps 2020. Ce rapport vise à examiner les difficultés académiques rencontrées par les étudiants lors de leur transition vers les collèges et les universités et les facteurs qui ont favorisé leur réussite.

Contexte

La pandémie a poussé les gouvernements du monde entier à fermer les établissements scolaires et à adapter les politiques éducatives au printemps 2020 (UNESCO, 2022). Les chercheurs en éducation ont depuis documenté des pertes d'apprentissage (Dorn et coll., 2020; Hargreaves, 2021), des problèmes de santé mentale et physique (Prowse et coll., 2021; Patterson et coll., 2021; Subramanian, 2021), une instabilité financière (Cameron et coll., 2021), des lacunes en matière de soutien scolaire et social (Mann, 2020) et d'autres problèmes, tels qu'un manque de motivation et de concentration (Dorn et coll., 2020; Besser et coll., 2020; Aristovnik et coll., 2020). De nombreux chercheurs ont également noté les impacts différentiels de la pandémie sur les étudiants handicapés et ceux issus de milieux à faible revenu et de première génération, en particulier en ce qui concerne la connectivité Internet et l'accès au matériel d'apprentissage en ligne (Keller et coll., 2020; Cameron et coll.; Aucejo et coll., 2020; Day et coll., 2021). Les chercheurs prévoient que ces impacts auront des conséquences à long terme, notamment des retards dans l'obtention des diplômes postsecondaires et dans l'entrée des étudiants sur le marché du travail (Aucejo et coll., 2020; Dorn et coll., 2020).

Les conclusions des recherches propres à l'Ontario sur les répercussions de la pandémie s'alignent sur les rapports mondiaux. Une étude menée auprès d'étudiants inscrits dans

14 universités canadiennes a révélé que la pandémie avait eu un impact négatif sur leur santé mentale et physique, ainsi que sur leurs expériences universitaires (Linden et coll., 2021). Les facteurs de stress les plus importants pour les étudiants concernaient l'incertitude quant au déroulement de la pandémie, les préoccupations relatives aux cours en ligne, la santé des amis et de la famille et la solitude. Le COQES a déjà mené une enquête axée sur l'accessibilité auprès des étudiants postsecondaires ayant terminé le semestre d'hiver 2020 dans un collège ou une université de l'Ontario. L'enquête demandait aux répondants de comparer leur expérience de l'apprentissage à distance à leurs expériences d'apprentissage en personne et en ligne d'avant la pandémie. Environ 70 % des répondants ont déclaré avoir eu du mal à se concentrer lorsque les cours sont passés en ligne, et environ la moitié ont eu du mal à rester à jour dans leurs lectures et leurs devoirs. Les étudiants présentant des handicaps déclarés étaient plus susceptibles de signaler ces difficultés. Les étudiants ont également éprouvé des difficultés à naviguer sur les plateformes d'apprentissage en ligne et à accéder à des ressources comme le soutien social et scolaire (Pichette, Brumwell, et Rizk, 2020). Depuis, des articles dans les médias ont fait état de l'incertitude et de la frustration des étudiants face aux fermetures des campus et aux difficultés qui en découlent, alors que la pandémie entre dans sa troisième année (Alhmidi, 2022).

Jusqu'à présent, la plupart des recherches sur les répercussions de la pandémie sur l'éducation se sont concentrées sur les écoles de la maternelle à la 12^e année ou sur les établissements postsecondaires (ces recherches portaient sur les répercussions sur les élèves des écoles secondaires, des collèges ou des universités lorsque les cours sont passés à un environnement virtuel). Le présent rapport porte sur les étudiants qui sont passés du secondaire au postsecondaire à l'automne 2020 – la première cohorte d'étudiants à s'inscrire dans un programme d'EPS pendant la pandémie. La recherche pré-pandémique suggère qu'il s'agit d'un moment charnière dans le parcours éducatif d'un élève (Schaeper, 2019; Finnie et coll., 2012; Tinto, 1993).

Le modèle bien connu de Tinto sur le départ des étudiants (1975, 1993) suggère que la persévérance des étudiants pendant et après les transitions vers le postsecondaire dépend de leur intégration dans les systèmes académiques et sociaux formels et informels. Les étudiants qui réussissent leur transition vers le postsecondaire et qui persévèrent ont tendance à avoir de bons résultats académiques, à avoir des interactions positives avec le personnel enseignant, à participer à des activités parascolaires et à s'engager avec leurs pairs. Notre étude explore les difficultés rencontrées par les nouveaux étudiants de niveau postsecondaire dans le contexte de la pandémie, les soutiens qui ont aidé les étudiants dans leur transition et les possibilités de créer une transition plus douce pour les prochaines cohortes. Alors que la pandémie continue de perturber les expériences éducatives, la présente recherche devrait éclairer les plans des établissements secondaires et postsecondaires qui s'efforcent d'améliorer la préparation des étudiants et leur transition vers le milieu postsecondaire.

Méthodologie

Le COQES a mené une enquête en ligne auprès de 565 étudiants qui sont passés directement de l'école secondaire à l'EPS à l'automne 2020 et qui ont effectué une année complète d'études dans un établissement d'EPS de l'Ontario au cours de l'année scolaire 2020-21. Le personnel du COQES a conçu l'enquête et Academica Group l'a administrée en juillet 2021 et a recueilli les réponses des étudiants de 22 collèges et 19 universités.

Bien que l'échantillon ne soit pas représentatif de la population étudiante de première année, le COQES a appliqué des pondérations aux données pour s'assurer que les résultats soient représentatifs des étudiants de 18 et 19 ans¹ de niveau postsecondaire en Ontario en ce qui concerne le type d'établissement et le sexe. Nous avons également effectué des tests statistiques de manière à ce que les résultats bivariés dont nous discutons dans le corps du présent rapport atteignent un niveau standard de signification statistique², à moins que cela ne soit indiqué autrement.³

Le présent rapport ne fait pas de comparaisons directes entre la période avant et après le début de la pandémie de COVID-19. Sans données de référence, nous ne pouvons pas établir de relation de cause à effet entre la pandémie et les expériences académiques des étudiants. Bien que certaines des questions de notre enquête aient demandé spécifiquement aux étudiants de parler de la pandémie et de ses effets sur leurs résultats d'apprentissage et leurs expériences, nous rappelons aux lecteurs que ces données reflètent les perceptions des étudiants mesurées à un moment donné.

Caractéristiques de l'échantillon

Le tableau 1 ci-dessous présente les principales caractéristiques de l'échantillon utilisé dans notre analyse. Environ un tiers de l'échantillon pondéré a fréquenté un collège ou un institut polytechnique en Ontario et le reste a fréquenté une université. Dans l'ensemble, 29 % des étudiants ont indiqué que leur principal domaine d'études était les sciences, la technologie, l'ingénierie ou les mathématiques (STIM), et 71 % ont déclaré que leur domaine était les sciences sociales, les arts, le commerce, les sciences humaines, l'éducation ou la santé (SACHES).⁴ La concentration d'étudiants en STIM était moindre dans les collèges – seuls 17 % de tous les étudiants des collèges étaient inscrits dans des domaines STIM, contre 36 % de tous les étudiants des universités. Nous avons également demandé aux étudiants de fournir leur « meilleure estimation » du revenu familial total en 2020 : 32 % des étudiants ont déclaré un revenu inférieur à 50 000 dollars, 33 % un revenu compris entre 50 000 et 100 000 dollars et 34 % un revenu supérieur à 100 000 dollars.⁵ Pour souci de commodité, nous appelons ces niveaux de revenus respectivement inférieur, moyen et supérieur.

Tableau 1 : Principales caractéristiques de l'échantillon

Type d'établissement (N=565)	
Collège ou institut polytechnique	32,9 %
Université	67,1 %
Principal domaine d'étude (N=503)	
STIM	29,2 %

¹ Nous avons appliqué ces pondérations, car 92 % des étudiants de notre échantillon se situent dans cette tranche d'âge.

² Nous effectuons des tests où alpha, c'est-à-dire la probabilité que l'hypothèse nulle d'absence d'effet soit rejetée alors qu'elle est en réalité vraie, est de 0,05.

³ Voir l'annexe A pour des données démographiques supplémentaires sur l'échantillon et des détails méthodologiques.

⁴ Il n'a pas été possible de classer le principal domaine d'études de 62 étudiants dans les catégories STIM ou SACHES, et par conséquent, nous les traitons comme étant manquants aux fins de l'analyse.

⁵ Pour cette question, 100 étudiants (soit 18 % de l'échantillon total) ont préféré ne pas donner une estimation du revenu familial, ce qui peut affecter l'exactitude des résultats utilisant cette mesure.

SACHES	70,8 %
Revenu familial total en 2020 (N=465)	
Revenu inférieur : moins de 50 000 \$	32,3 %
Revenu moyen : 50 000 \$ à 100 000 \$	33,4 %
Revenu supérieur : plus de 100 000 \$	34,2 %

Constatations

La pandémie et le passage à l'apprentissage en ligne qui en a résulté ont façonné les expériences scolaires et sociales des étudiants que nous avons interrogés. Pour de nombreux d'entre eux, le contexte a amplifié ou créé des difficultés d'ordre personnel en dehors de la classe virtuelle. Par exemple, 72 % des étudiants interrogés ont déclaré avoir du mal à se faire de nouveaux amis ou à préserver leur santé mentale. Cinquante-six pour cent ont déclaré avoir des difficultés avec ces deux aspects.

Les étudiants issus de milieux à faible revenu ont, de manière disproportionnée, fait état de difficultés de santé et financières difficiles en raison de la pandémie. Les répondants dont le revenu familial est inférieur étaient trois fois plus susceptibles que les étudiants issus de ménages à revenu supérieur de déclarer qu'une maladie dans leur famille représentait un obstacle majeur à leur réussite académique (21 % contre 7 %). Ils étaient également presque quatre fois plus susceptibles de déclarer qu'une perte de revenu dans leur famille constituait un défi (34 % contre 9 %). Ces constatations font écho à d'autres recherches documentant les écarts d'équité exacerbés par la pandémie (Aristovnik et coll., 2020; Mann, 2020).

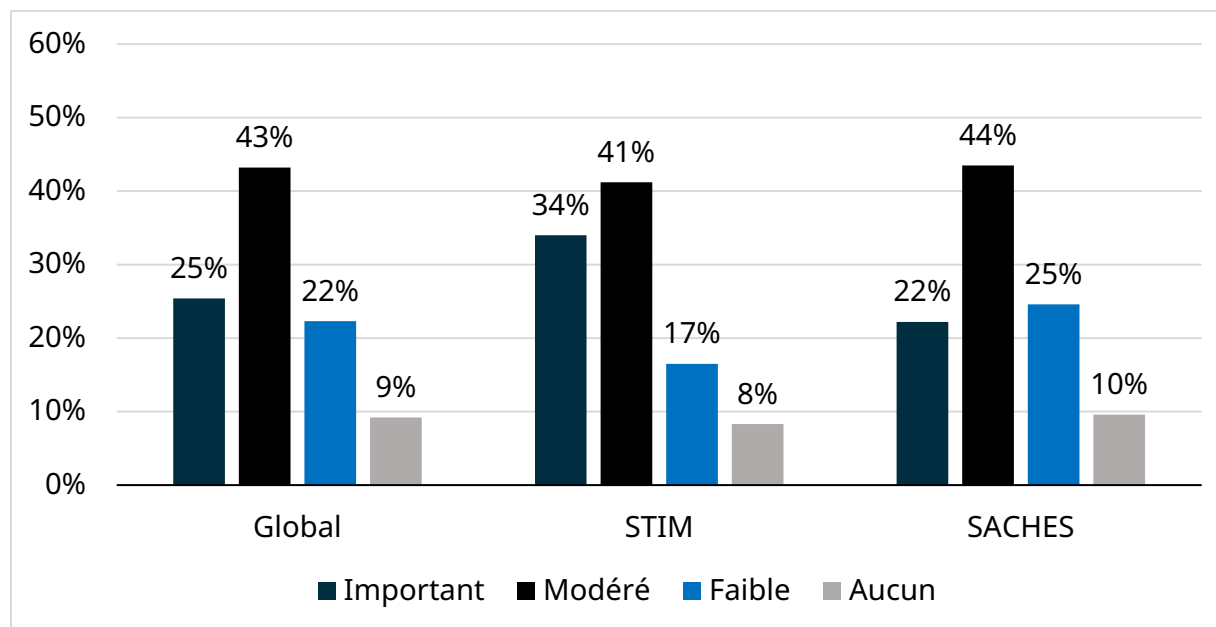
Nous présentons ci-dessous un aperçu des résultats spécifiquement axés sur les expériences d'apprentissage des étudiants dans les classes virtuelles. Quatre-vingt-trois pour cent des étudiants que nous avons interrogés ont déclaré que tous leurs cours de première année d'études postsecondaires étaient entièrement en ligne. Seulement 16 % ont déclaré que « la plupart » de leurs cours étaient en ligne, ce qui ne laisse que 1 % qui avait « quelques » cours ou « aucun » cours en ligne.

Impacts négatifs de l'apprentissage en ligne

La grande majorité (91 %) des étudiants interrogés ont indiqué que le fait de suivre la totalité ou la majorité de leurs cours en ligne avait eu un impact négatif sur leur apprentissage. La figure 1 ci-dessous montre qu'un quart des étudiants ont mentionné un impact négatif « important ». Les étudiants en STIM étaient significativement plus enclins que les étudiants en SACHES à faire état d'impacts négatifs plus importants.⁶ Cela pourrait être attribuable au fait que les possibilités de laboratoires et d'autres expériences d'apprentissage appliqué qui soutiennent et améliorent les programmes de STIM ont été réduites (Perets et coll., 2020).

⁶ Cela reste vrai même après avoir contrôlé le type d'établissement. Voir l'annexe A pour plus de détails.

Figure 1 : Effet négatif de la prestation de cours en ligne sur l'apprentissage des étudiants au niveau postsecondaire, par domaine d'études



Total N = 565, Domaine d'étude N = 508; Question d'enquête 4.2

Les perceptions négatives des élèves concernant l'apprentissage en ligne sont également liées à leurs résultats scolaires au secondaire. Ceux qui ont déclaré avoir connu des difficultés au secondaire étaient deux fois plus susceptibles de déclarer que l'apprentissage en ligne en raison de la COVID-19 avait eu un effet négatif sur leur première année au niveau postsecondaire (84 % contre 42 %).

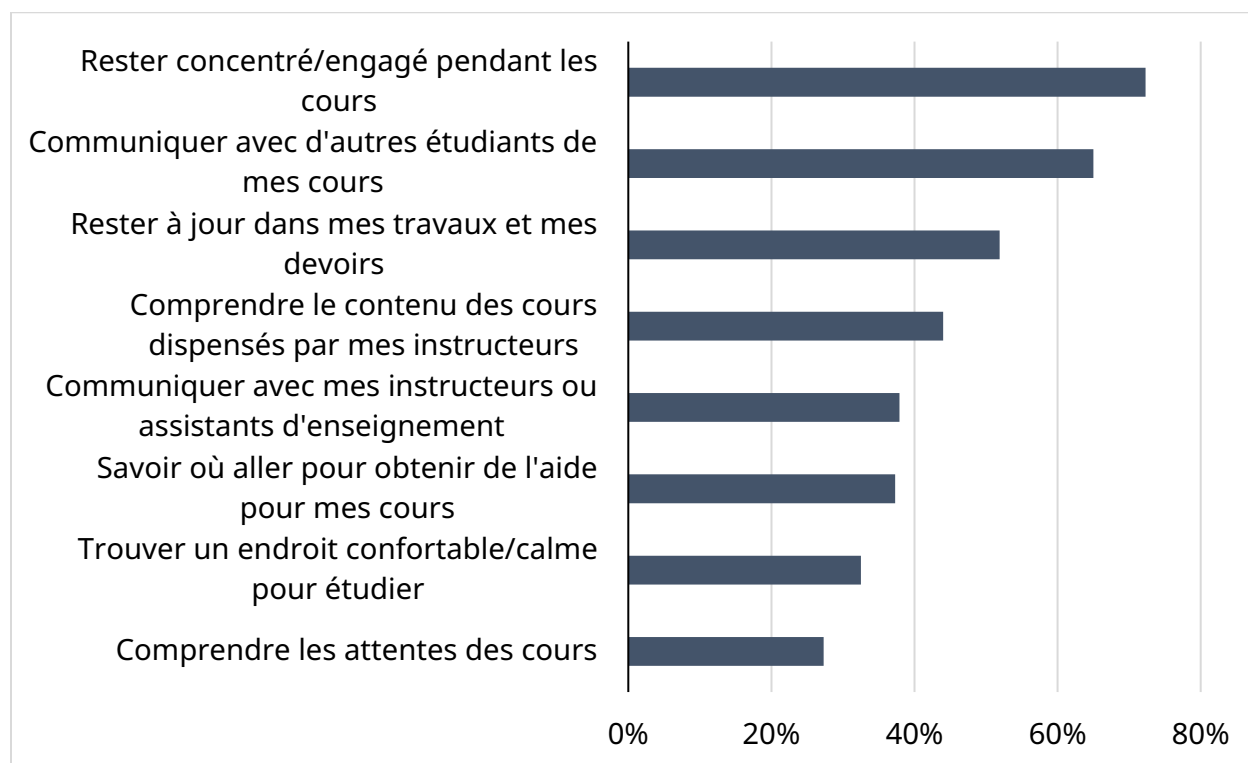
La perception fortement négative que les étudiants ont exprimée au sujet de l'apprentissage en ligne est liée de manière significative à certaines des compétences manquantes identifiées par les étudiants. Par exemple, 40 % des étudiants ont indiqué avoir des difficultés à gérer leur temps et à s'organiser. Ces compétences sont essentielles pour réussir dans un environnement à distance (Day et coll., 2021; Pichette et coll., 2020). La plupart des étudiants issus du secondaire qui sont entrés au collège et à l'université au cours de l'année universitaire 2020-21 étaient relativement novices en matière d'apprentissage en ligne. La condition pour l'obtention de leur diplôme selon laquelle ils devaient suivre deux cours d'apprentissage en ligne pendant leurs études secondaires n'avait pas encore été mise en application (Ontario, 2019) et l'apprentissage à distance en situation d'urgence vers la fin de leur dernière année d'études secondaires était inégal et irrégulier (Gallagher-Mackay, 2021; Coates, 2020). Bien que ces étudiants puissent être considérés comme des « natifs du numérique » dans le sens où ils ont grandi dans une ère numérique où Internet et la technologie semblent omniprésents, l'apprentissage en ligne requiert des compétences et des habitudes allant au-delà de la capacité à utiliser la technologie, notamment l'organisation, l'indépendance et l'engagement (Coates et Holroyd, 2020).

Difficultés académiques liées aux cours en ligne

La première année d'un étudiant dans un établissement d'EPS est souvent marquée par de nouvelles difficultés, dont beaucoup ont été exacerbées par la pandémie. Lorsque nous avons interrogé les étudiants sur les obstacles particuliers à leur réussite scolaire, nous avons appris que la compréhension et la mémorisation du contenu traité au secondaire étaient des problèmes courants. Au total, 45 % des étudiants en première année d'EPS ont déclaré avoir connu des difficultés à comprendre le contenu des cours. Cela était particulièrement répandu chez les étudiants en STIM – 52 % d'entre eux avaient oublié le contenu couvert au secondaire et/ou n'avaient jamais appris le contenu pertinent. Ces résultats s'alignent sur les recherches menées aux États-Unis, qui ont attiré l'attention sur les lacunes d'apprentissage ayant pu résulter des perturbations liées à la pandémie dans les écoles secondaires, en particulier dans les domaines des mathématiques et des sciences (Mann, 2020; Dorn et coll., 2020). Compte tenu de la durée prolongée des restrictions sur l'apprentissage en personne en Ontario, les élèves actuels du secondaire ont connu des perturbations d'apprentissage encore plus longues et probablement plus prononcées que ceux qui ont participé à ce sondage. Ces élèves pourraient avoir besoin d'un soutien supplémentaire lorsqu'ils passeront au niveau postsecondaire.

Les principales difficultés mentionnées par les étudiants ne concernaient pas le contenu. Les étudiants ont souligné des préoccupations liées aux compétences individuelles et à certains aspects de l'environnement d'apprentissage. Par exemple, 72 % des étudiants ont déclaré avoir des difficultés à rester concentrés ou engagés pendant les cours. Plus de 50 % des étudiants ont éprouvé des difficultés à rester à jour dans leurs travaux (bien que près de 70 % des étudiants universitaires et 82 % des étudiants collégiaux aient indiqué qu'ils comprenaient les attentes de leurs cours). Les étudiants ont également relevé des difficultés de communication : 65 % des étudiants ont déclaré avoir des difficultés à communiquer avec les autres étudiants de leurs cours, et 35 % ont déclaré avoir des difficultés à communiquer avec leurs instructeurs et/ou assistants d'enseignement.

Figure 2 : Principales difficultés à la réussite académique des étudiants rencontrées dans les cours⁷



Lorsqu'on les a interrogés sur les caractéristiques qui leur ont permis de réussir face aux difficultés décrites ci-dessus, plus des trois quarts des répondants (78 %) ont indiqué que l'enregistrement des cours était « extrêmement » ou « très » utile. Certaines caractéristiques des évaluations de cours ont également été utiles pour les étudiants. Les examens à livre ouvert ont été jugés particulièrement utiles (70 % ont indiqué qu'ils étaient « extrêmement » ou « très » utiles), tout comme le fait de disposer de plusieurs évaluations à faible valeur (64 %) et de plusieurs options pour réaliser les évaluations (59 %). Comme d'autres recherches axées sur les expériences éducatives lors de la pandémie, ces résultats s'alignent sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) (Daniels et coll., 2021; Pichette et coll., 2020). La CUA vise à réduire les obstacles et à optimiser l'apprentissage parmi divers groupes d'étudiants en leur proposant de multiples moyens d'engagement, de représentation, d'action et d'expression (CAST, 2021).

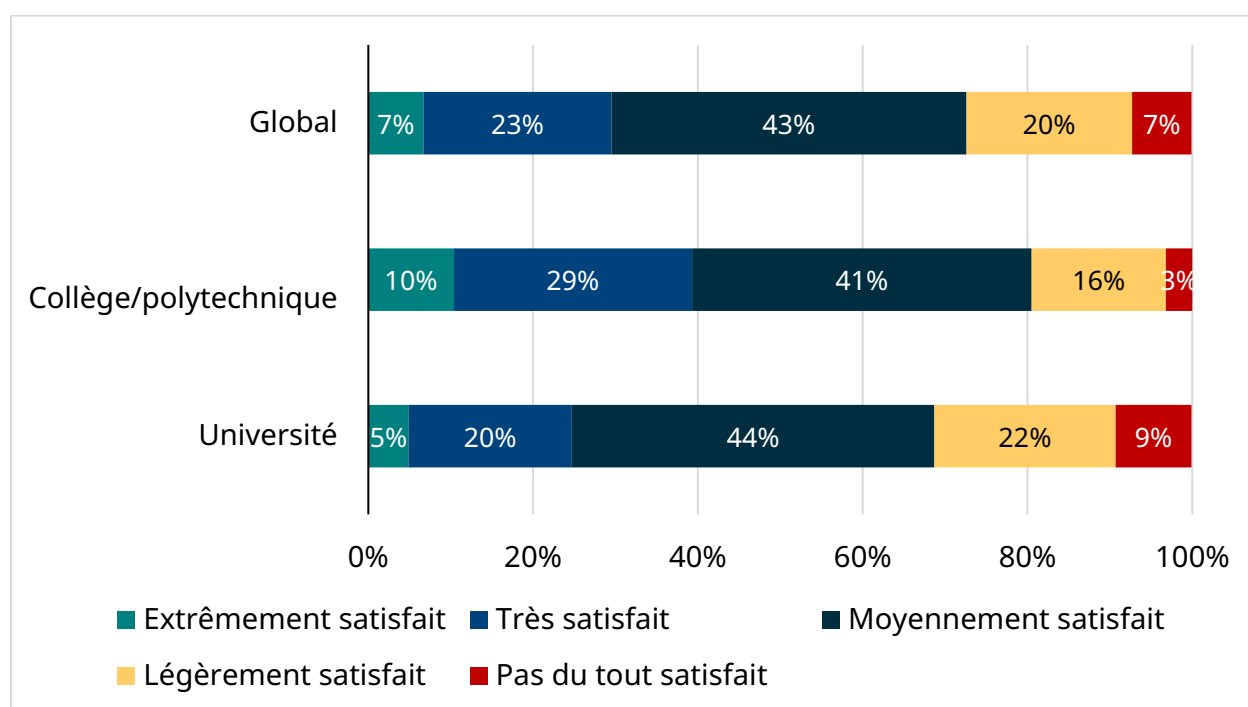
Faible satisfaction à l'égard des expériences de première année

Compte tenu de la perception des étudiants selon laquelle un environnement d'apprentissage entièrement en ligne a eu un effet négatif sur leurs expériences et a présenté de nouveaux défis, il n'est pas surprenant qu'ils aient déclaré être peu satisfaits de leur première année d'EPS. Seuls 7 % des répondants à l'enquête se sont déclarés « extrêmement » satisfaits, soit la même proportion que ceux qui se sont déclarés « pas du tout satisfaits ». Seuls 23 % se sont déclarés « très » satisfaits.

⁷ L'annexe C présente la liste complète des difficultés pour la réussite académique que les étudiants ont rencontrées dans leurs cours. Seuls les étudiants qui ont indiqué qu'ils n'étaient pas pleinement préparés aux études postsecondaires ont pu choisir des raisons pour expliquer cette situation.

Bien que nous ne disposions pas d'une comparaison antérieure directe pour ces résultats, nous pouvons nous référer à d'autres enquêtes, à savoir la récente enquête nationale sur la participation étudiante (National Survey of Student Engagement – NSSE) (2017 et 2020) et le Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (CCREU, 2016). Le NSSE et le CCREU révèlent tous deux des niveaux de satisfaction des étudiants plus élevés que ceux de notre enquête. Les enquêtes NSSE ont révélé qu'environ 52 % des étudiants des universités et collèges de l'Ontario ont qualifié leur expérience éducative globale de « bonne » et 26 % l'ont qualifiée d'« excellente » (National Survey of Student Engagement, 2017; National Survey of Student Engagement, 2020). L'enquête NSSE 2020 a été administrée entre février et mai 2020, de sorte que certains répondants ont répondu à l'enquête alors que la pandémie se déroulait. Cependant, ces étudiants auraient connu la majeure partie de l'année académique sans perturbation. L'enquête menée par le CCREU en 2016 auprès d'étudiants de première année a révélé qu'environ 64 % de ceux-ci estimaient que leurs expériences universitaires répondaient à leurs attentes, tandis que 23 % des répondants estimaient que leurs expériences universitaires dépassaient leurs attentes (Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires, 2016).

Figure 3 : Satisfaction à l'égard de l'expérience d'apprentissage globale au niveau postsecondaire, par type d'établissement



N = 565, Question d'enquête 3.1

La satisfaction globale plus faible dans notre échantillon est associée aux effets négatifs de l'apprentissage en ligne. Les étudiants les moins satisfaits ont fait état d'impacts négatifs plus importants concernant l'apprentissage en ligne. Plus précisément, pour les étudiants qui ont déclaré que l'apprentissage en ligne n'avait pas eu d'impact négatif, 72 % étaient « Extrêmement » satisfaits, contre 13 % des étudiants qui ont déclaré que l'apprentissage en ligne avait eu des effets négatifs « importants ». Les étudiants rapportant les effets les plus négatifs, ou « importants », de l'apprentissage en ligne étaient plus de 12 fois plus susceptibles

de se dire « légèrement » ou « pas du tout satisfaits » en comparaison avec les étudiants ne rapportant aucun effet négatif causé par l'apprentissage en ligne.

Cela nous rappelle que la plupart des étudiants entrant au niveau postsecondaire en 2020 n'ont eu d'autre choix que d'apprendre en ligne en raison des restrictions liées à la pandémie. Les étudiants ayant les réactions les plus négatives face à l'apprentissage en ligne ont fortement fait baisser les résultats de la satisfaction globale. Ces étudiants étaient peut-être ceux qui avaient des lacunes dans les compétences nécessaires pour exceller dans un environnement en ligne, ou ceux qui avaient besoin du type d'interaction et d'engagement que les contextes d'apprentissage de niveau postsecondaire offrent généralement – clubs d'étudiants, sports, emplois sur le campus, apprentissage par le service et événements. Parallèlement, les étudiants qui ont ressenti moins d'effets négatifs de l'apprentissage en ligne semblent avoir été assez satisfaits de leur expérience en première année.

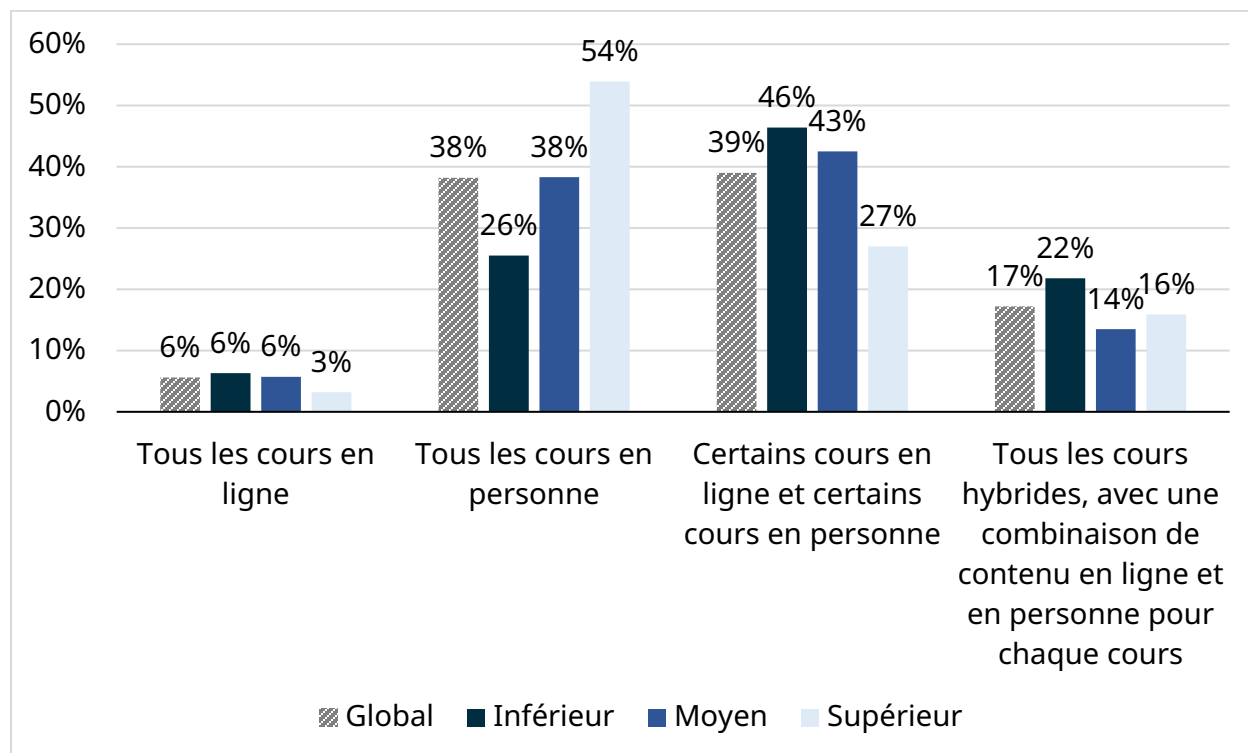
Évolution des préférences d'apprentissage

Nous avons demandé aux étudiants de réfléchir à l'environnement d'apprentissage qu'ils préféreraient après la levée des restrictions liées à la pandémie. La grande majorité des étudiants de notre échantillon ne choisiraient pas de suivre des cours uniquement en ligne – seuls 5 % d'entre eux souhaiteraient le faire, si cela leur était proposé, contre 39 % qui préféreraient que les cours se déroulent entièrement en personne. Le reste des étudiants préférerait une combinaison de cours en ligne et en personne (38 % ont choisi « Certains cours en ligne et certains cours en personne ») ou des cours « hybrides », avec une combinaison de cours en ligne et en personne (18 % ont choisi « Une combinaison de cours en ligne et en personne »).

En d'autres termes, malgré le faible taux de satisfaction mentionné ci-dessus, un nombre important d'étudiants ont exprimé leur volonté d'intégrer l'apprentissage en ligne dans leurs expériences d'EPS. Cela est encourageant, compte tenu des investissements que l'Ontario a faits pour élargir la disponibilité des programmes d'apprentissage en ligne (Ontario, 2021). Cette constatation est également conforme à une enquête récente menée auprès de plus de 1 400 étudiants américains, dans laquelle une majorité (73 %) des répondants « ont convenu qu'ils aimeraient suivre des cours entièrement en ligne à l'avenir » et « un nombre légèrement inférieur d'étudiants, 68 %, ont indiqué qu'ils seraient intéressés à suivre des cours offrant une combinaison d'enseignement en personne et en ligne » [traduction] (McKenzie, 2021).

Lorsque nous répartissons les résultats de notre enquête en fonction du revenu familial déclaré, nous constatons que la répartition des préférences change. Les personnes issues de ménages à revenus inférieurs préfèrent une combinaison de cours (et de fonctionnalités) en ligne et en personne plutôt que des cours exclusivement en personne. Les étudiants issus de milieux plus aisés de notre échantillon ont tendance à préférer les cours en personne. Ces résultats peuvent refléter une préférence pour la flexibilité chez les étudiants issus de milieux à plus faibles revenus, qui peuvent bénéficier de la possibilité de suivre certains cours en ligne ou hybrides alors qu'ils doivent concilier plusieurs priorités, comme un emploi, des responsabilités familiales et leurs études (Smith et Gottheil, 2011). Les résultats nous rappellent également que le modèle unique ne convient pas à tous. Dans un monde post-pandémique (ou endémique), nous verrons probablement une augmentation globale de la satisfaction si les étudiants de tous horizons ont la possibilité de choisir les formats de cours (en ligne, hybride, en personne) qui leur conviennent le mieux.

Figure 4 : Méthode préférée de prestation de cours lorsque la pandémie de COVID-19 sera terminée, par revenu familial



N = 464, Question d'enquête 4.2

Recommandations

Il n'est pas rare que les élèves qui passent du secondaire au postsecondaire éprouvent des difficultés. En général, les étudiants qui s'intègrent avec succès dans l'environnement universitaire, en interagissant avec le corps enseignant et en s'engageant avec leurs pairs, sont les plus susceptibles de surmonter les défis inhérents à cette transition (Tinto, 1993). La pandémie a toutefois chamboulé le contexte de cette transition. Parmi les étudiants que nous avons interrogés, les occasions de s'engager et de s'intégrer dans la vie universitaire ont été limitées ou inexistantes au cours de leur première année d'études postsecondaires, ce qui a pu avoir une incidence sur leurs chances de persévérer et d'obtenir un diplôme. Le passage de la pandémie à l'apprentissage d'urgence à distance et en ligne a fait apparaître une série de nouveaux facteurs à analyser – tant aujourd'hui que pour l'avenir. Dans les années à venir, les établissements postsecondaires devront s'adapter et combler les lacunes d'apprentissage créées par les perturbations causées par la pandémie. Parallèlement, les établissements postsecondaires de l'Ontario doivent également tirer parti des nouvelles connaissances et des possibilités d'améliorer les résultats des étudiants qui ont été mises en lumière pendant l'ère de la COVID.

À la lumière des résultats présentés ci-dessus, nous proposons les recommandations suivantes aux collèges et universités de l'Ontario :

Développer les compétences nécessaires à un apprentissage en ligne efficace et étendre les programmes de transition.

Un grand nombre d'étudiants (40 %) ont souligné le manque d'importantes compétences transférables, comme la gestion du temps et l'organisation, et les difficultés à communiquer et à se connecter dans un environnement à distance. Au vu de ces constatations, nous encourageons les collèges et universités de l'Ontario à envisager des possibilités de combler les lacunes dans les compétences, et en particulier les lacunes dans les compétences nécessaires pour apprendre en ligne efficacement, comme l'organisation, la gestion du temps, la communication virtuelle efficace et l'auto-efficacité, avec des programmes d'études et des programmes parallèles.

Un grand nombre des étudiants que nous avons interrogés ont également rencontré des difficultés académiques liées au contenu. Les étudiants inscrits dans des programmes de STIM étaient les plus susceptibles de mentionner des lacunes dans leur apprentissage, comme la compréhension du contenu couvert au secondaire et le fait qu'ils n'ont pas retenu celui-ci. Les établissements doivent explorer les possibilités de réviser les concepts fondamentaux, en particulier pour les nouveaux étudiants en STIM qui peuvent avoir manqué ou ne pas avoir retenu des éléments importants en raison des perturbations de leur apprentissage au secondaire causées par la pandémie. Une stratégie pourrait être d'étendre les programmes de transition existants, généralement proposés pour favoriser l'accès des groupes sous-représentés.

Intégrer les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans tous les cours, dans la prestation de services et, là où cela est possible, dans les activités parascolaires.

La principale difficulté académique évoquée par les étudiants était de rester concentrés et engagés pendant les cours. Les établissements peuvent contribuer à résoudre cette difficulté et d'autres difficultés – celles créées par la pandémie et celles préexistantes – en introduisant les principes de la CUA dans l'ensemble du programme d'études et parascolaire. La CUA cherche à réduire et à supprimer les obstacles à l'apprentissage et à soutenir la variabilité de l'apprenant. Le COQES a recommandé l'adoption du cadre de la CUA dans tous les établissements de l'Ontario (Pichette et coll., 2020; Chatoor, 2021) et les résultats de notre enquête réaffirment l'importance de cette recommandation.

Étendre les possibilités d'apprentissage en ligne et hybride dans un contexte post-pandémie.

La grande majorité des étudiants qui ont répondu à notre enquête (99 %) ont déclaré avoir suivi la plupart ou la totalité de leurs cours en ligne, et la plupart d'entre eux (90 %) ont estimé que cela avait eu un impact négatif sur leur expérience d'apprentissage en première année. Cela dit, de nombreux étudiants, en particulier les étudiants à faible revenu, ont exprimé leur ouverture, voire leur préférence, pour des cours entièrement en ligne ou hybrides dans le cadre de leur programme. En offrant aux étudiants une certaine flexibilité pour choisir des cours dans plusieurs formats, on leur donne la possibilité de prendre des décisions qui soutiennent le mieux leur apprentissage et qui tiennent compte de leurs priorités concurrentes, comme le travail à temps partiel ou les responsabilités familiales. En élargissant les options d'apprentissage en ligne, on peut également améliorer l'accès des étudiants des communautés mal desservies. Les collèges et universités de l'Ontario et le gouvernement ont investi massivement dans l'éducation en ligne au cours de la dernière décennie et en réponse à la pandémie. Les établissements devraient être encouragés par l'ouverture des étudiants à l'égard de l'apprentissage en ligne et devraient envisager des options pour étendre ou développer des expériences d'apprentissage en ligne de haute qualité après la levée des restrictions liées à la pandémie.

Recueillir des données supplémentaires pour surveiller les impacts continus de la COVID-19 sur la réussite des étudiants.

Les constatations de cette enquête donnent un aperçu des expériences des étudiants. Au fur et à mesure que ces étudiants et les cohortes suivantes progressent dans les programmes postsecondaires, il sera important pour les établissements et le gouvernement de comprendre leurs parcours et leurs résultats. Plus particulièrement, les collèges et les universités devraient recueillir et analyser les données sur la persévérance et la rétention afin de comprendre dans quelle mesure les difficultés mentionnées ci-dessus ont interrompu ou remodelé la réussite des étudiants.

La mise en œuvre de ces recommandations facilitera non seulement la réussite des étudiants, mais aussi, nous le pensons, leur satisfaction. Notre enquête a révélé une satisfaction relativement faible en comparaison avec des enquêtes similaires menées avant et au début de la pandémie; ceci est préoccupant étant donné la relation entre l'engagement précoce des étudiants, la rétention et l'obtention d'un diplôme. S'assurer que les étudiants ont accès à des programmes de développement des compétences et de transition, proposer de multiples moyens d'engagement et offrir la possibilité de choisir entre des cours en ligne, en personne et hybrides sont autant de mesures que les collèges et universités peuvent prendre pour améliorer la satisfaction et la réussite des étudiants en vue de la reprise post-pandémique et pour le futur.

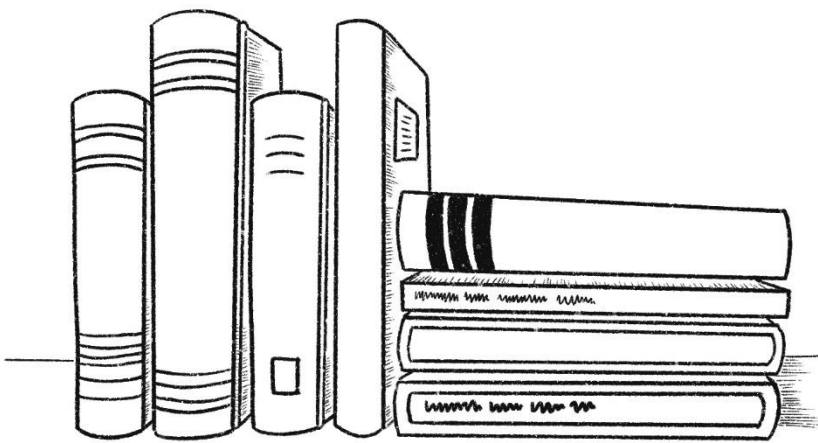
Références

- Alhmidi, M. (2022, 25 janvier). University students struggling with impact of online classes as pandemic wears on. *CBC News*. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/covid-ont-universities-1.6326620>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., et Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Aucejo, E. M., French, J. F., Araya, M. P., et Zafar, B. (2020). *The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey*. Cambridge : National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w27392/w27392.pdf
- Besser, A., Flett, G. L., et Ziegler-Hill, V. (2020). Adaptability to a Sudden Transition to Online Learning During the COVID-19 Pandemic: Understanding the Challenges for Students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/stl0000198>
- Cameron, M., Lacy, T. A., Siegel, P., Wu, J., Wilson, A., Johnson, R., . . . Wine, J. (2021). *2019-20 National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS:20): First Look at the Impact of the Coronavirus (COVID-19) Pandemic on Undergraduate Student Enrollment, Housing, and Finances (Preliminary Data)*. National Center for Education Statistics. Washington, D.C. : U.S Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2021456>
- Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires. (2016). *2016 First-Year University Student Survey Master Report*. Winnipeg : Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires.
- CAST. (2021). *About Universal Design for Learning*. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- Chatoor, K. (2021). *Obtention de titres d'études postsecondaires par les étudiants handicapés de l'Ontario et leurs résultats*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/fr/pub/obtention-de-titres-detudes-postsecondaires-par-les-etudiants-handicapes-de-lontario-et-leurs-resultats/>
- Coates, K., et Holroyd, C. (2020, 4 août). Post-secondary education this fall will be a tumultous experiment. *Toronto Star*. <https://www.thestar.com/opinion/contributors/2020/08/04/post-secondary-education-this-fall-will-be-a-tumultous-experiment.html?rf>
- Day, T., Chang, I.-C. C., Chung, C. K., Doolittle, W. E., Housel, J., et McDaniel, P. N. (2020, 28 octobre). The Immediate Impact of COVID-19 on Postsecondary Teaching and Learning. *The Professional Geographer*, 73(1), 1–13.
DOI : 10.1080/00330124.2020.1823864
- Dorn, E., Hancock, B., et Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. McKinsey & Company.

- Finnie, R., Childs, S., et Qiu, T. (2012). *Persévérance aux études postsecondaires : Nouvelles données pour l'Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/fr/pub/perseverance-aux-etudes-postsecondaires-nouvelles-donnees-pour-lontario/>
- Friesen, J. (2020, 3 avril). Universities turn to a pass/fail system as pandemic derails academic year. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-universities-turn-to-a-passfail-system-as-pandemic-derails-academic/>
- Fung, N. (2020, 1^{er} avril). Universities differ on whether a pass-fail grading scheme should be optional. *University Affairs*. <https://www.universityaffairs.ca/news/news-article/universities-differ-on-whether-a-pass-fail-grading-scheme-should-be-optional/>
- Gallagher-Mackay, K., et Brown, R. S. (2021). *Les retombées de la fermeture des écoles et du téléapprentissage en situation d'urgence chez les élèves de 12^e année au printemps 2020 : constatations préliminaires de Toronto*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/fr/pub/les-retombees-de-la-fermeture-des-ecoles-et-du-teleapprentissage-en-situation-durgence-chez-les-eleves-de-12e-annee-au-printemps-2020-constatations-preliminaires-de-toronto/>
- Gallagher-Mackay, K., et Brown, R. S. (2021). *Les retombées de la fermeture des écoles et du téléapprentissage en situation d'urgence sur la transition au niveau postsecondaire en 2020-2021 : constatations préliminaires de Toronto*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/fr/pub/les-retombees-de-la-fermeture-des-ecoles-et-du-teleapprentissage-en-situation-durgence-sur-la-transition-au-niveau-postsecondaire-en-2020-2021-constatations-preliminaires-de-toronto/>
- Georgian College. (2020). *FAQs: Winter 2020 semester*. Récupéré des archives sur le coronavirus (COVID-19) « I want to withdraw from a winter 2020 course but it's after the deadline, what can I do? » : <https://www.georgiancollege.ca/coronavirus/archive/#winter-2020>
- Gouvernement de l'Ontario. (2019, 21 novembre). *L'Ontario porte l'apprentissage à l'ère numérique*. Salle de presse (Ontario). <https://news.ontario.ca/fr/release/54695/lontario-porte-lapprentissage-a-lere-numerique>
- Gouvernement de l'Ontario. (2021, 28 octobre). *L'Ontario donne de l'expansion à l'apprentissage virtuel accessible et de qualité*. Salle de presse (Ontario). <https://news.ontario.ca/fr/release/1001058/lontario-donne-de-lexpansion-a-lapprentissage-virtuel-accessible-et-de-qualite>
- Hargreaves, A. (2021, 11 novembre). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. *Facets*, 6(1), 1835–1863. <https://www.facetsjournal.com/doi/10.1139/facets-2021-0084>
- Keller, M. L., DeBaun, B., et Warick, C. (2020). *Supporting the Class of 2021 Through Postsecondary Transition*. Denver, CO : Education Commission of the States. Récupéré du site <https://www.ecs.org/supporting-the-class-of-2021-through-postsecondary-transition/>

- Lecce, S. (2020, 24 mars). *Lettres du ministre de l'Éducation aux parents de l'Ontario*. Gouvernement de l'Ontario. <https://www.ontario.ca/fr/page/lettre-du-ministre-de-education-aux-parents-de-lontario>
- Linden, B., Monaghan, C., Zheng, S., Rose, J., et Mahar, A. (2021, 25 octobre). A Cross-sectional Analysis of the Impact of COVID-19 Related Stressors on Canadian University Students' Mental Health and Wellbeing. *Préimpression*. <https://www.researchsquare.com/article/rs-971271/v1>
- Mann, S. (2020). *A State Policymaker's Guide to Equitable Transitions in the COVID-19 Era*. Denver : Education Commission of the States. https://www.ecs.org/wp-content/uploads/A_State_Policymaker%E2%80%99s_Guide_to_Equitable_Transitions_in_the_COVID-19_Era.pdf
- McKenzie, L. (2021, 27 avril). Students Want Online Learning Options Post-Pandemic. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/news/2021/04/27/survey-reveals-positive-outlook-online-instruction-post-pandemic>
- Miller, J. (2020, 16 avril). Learning from home won't drag down grades for high school students, promises Ottawa board. *Ottawa Citizen*. <https://ottawacitizen.com/news/local-news/learning-from-home-wont-drag-down-grades-for-high-school-students-promises-ottawa-board>
- National Survey of Student Engagement. (2017). *NSSE 2017 Frequencies and Statistical Comparisons*. National Survey of Student Engagement. https://uwaterloo.ca/institutional-analysis-planning/sites/ca.institutional-analysis-planning/files/uploads/files/nsse17_frequencies_and_statistical_comparisons_uwaterloo.pdf
- National Survey of Student Engagement. (2020). *NSSE 2020 Frequencies and Statistical Comparisons*. National Survey of Student Engagement. https://uwaterloo.ca/institutional-analysis-planning/sites/ca.institutional-analysis-planning/files/uploads/files/nsse20_frequencies_and_statistical_comparisons_uwaterloo.pdf
- Patterson, Z. R., Gabrys, R. L., Prowse, R. K., Abizaid, A. B., Hellemans, K. G., et McQuaid, R. J. (2021, 20 mai). The Influence of COVID-19 on Stress, Substance Use, and Mental Health Among Postsecondary Students. *Emerging Adulthood*, 9(5), 516–530. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21676968211014080>
- Perets, E. A., Chabeda, D., Gong, A. Z., Huang, X., Fung, T. S., Ng, K. Y., . . . Yan, E. C. (2020, 17 août). Impact of the Emergency Transition to Remote Teaching on Student Engagement in a Non-STEM Undergraduate Chemistry Course in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97, 2439-2447. <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acs.jchemed.0c00879>
- Pichette, J., Brumwell, S., et Rizk, J. (2020). *Élargir l'accessibilité de l'enseignement supérieur à distance : Leçons tirées de la pandémie et recommandations*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/fr/pub/elargir-laccessibilite-de-lenseignement-superieur-a-distance-lecons-tirees-de-la-pandemie-et-recommandations/>

- Prowse, R., Sherratt, F., Abizaid, A., Gabrus, R. L., Hellemans, K. G., Patterson, Z. R., et McQuaid, R. J. (2021). Coping With the COVID-19 Pandemic: Examining Gender Differences in Stress and Mental Health Among University Students. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI : 10.3389/fpsy.2021.650759
- Schaeper, H. (2020). The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. *Higher Education*, 79, 95–110.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0>
- Smith, C., et Gottheil, S. (2011). Increasing Accessibility: Lessons Learned in Retaining Special Population Students in Canada. *College and University*, 86(4), 47–52.
<https://www.proquest.com/docview/906851189>
- Subramanian, S. (2021, 4 juin). The lost year in education. *Macleans's*.
<https://www.macleans.ca/longforms/covid-19-pandemic-disrupted-schooling-impact/>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2^e éd.). Chicago : The University of Chicago Press.
- UNESCO. (2022). *Tableaux de bord sur la surveillance mondiale des fermetures d'écoles causées par la pandémie de COVID-19*. Réponse de l'éducation COVID-19 :
<https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>



L'apprentissage en Ontario pendant la pandémie de COVID-19 : Expériences des étudiants de première année du postsecondaire en Ontario en 2020-21

Annexes

Annexe A : Méthodologie et données démographiques de l'échantillon

Nous avons utilisé une variété de quotas d'enquête en ce qui concerne le sexe, la race de l'établissement d'EPS et le revenu de la famille/du ménage afin de nous assurer d'inclure un éventail diversifié d'étudiants dans l'échantillon final. Cependant, malgré tous nos efforts, peu d'étudiants étrangers et d'étudiants à temps partiel ont été interrogés. Afin de maximiser la taille de l'échantillon pour les résultats du test, nous avons utilisé la suppression par paire, ou les valeurs manquantes ont été exclues uniquement pour les variables utilisées dans chaque tableau individuel.

Nous avons calculé des pondérations poststratification de façon à ce que l'échantillon pondéré soit représentatif de la population des étudiants âgés de 19 ans ou moins inscrits dans un établissement postsecondaire de l'Ontario, selon le sexe et le type d'établissement. Comme des quotas étaient également utilisés pour ces caractéristiques, les ajustements ont été généralement peu importants. Nous avons utilisé les données auxiliaires du Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP) en 2019/20, qui sont les données les plus récentes actuellement disponibles.

Tableau A1 : Caractéristiques supplémentaires de l'échantillon

Âge (N=565)	
18 ou moins	38,9 %
19	53,2 %
20	4,8 %
21 ou plus	3,2 %
Sexe (N=565)	
Femme	52,9 %
Homme	45,7 %
Autre genre/AR	1,4 %
Race (N=551)	
Blanc uniquement	42,9 %
Asiatique du Sud uniquement	17,4 %
Asiatique E. ou S.-E.	17,2 %
Autre race/races multiples	22,5 %

Nous avons effectué des tests pour vérifier la signification statistique de tous les résultats discutés dans le texte du rapport. Le type de test que nous avons effectué dépendait du niveau de mesure des variables indépendantes et dépendantes. Nous avons utilisé le test du chi carré pour l'indépendance lorsque la variable dépendante était nominale, le test de Wilcoxon Mann-Whitney lorsque la variable dépendante était ordinale et que la variable indépendante avait deux niveaux, et le test de Kruskal-Wallis lorsque la variable dépendante était ordinale et que la variable indépendante avait plus de deux niveaux.

Pour les différences entre les domaines d'études STIM et SACHES, nous avons utilisé un test statistique supplémentaire sur la différence en utilisant des modèles de régression logistique pondérés pour s'assurer que la signification existait toujours après avoir pris en compte le type d'établissement. Ces modèles comprenaient une variable catégorielle relative au type d'établissement ainsi que des variables catégorielles pour les domaines d'études STIM et Autre (non classifié) comme prédicteurs. Nous avons ensuite évalué la signification statistique sur la base du coefficient de régression du domaine des STIM. Seuls les résultats qui ont passé ce test supplémentaire ont été inclus dans le texte.

Annexe B : Questions de l'enquête

Vous trouverez ci-dessous les questions exactes de l'enquête qui ont été posées aux répondants pour les sujets traités dans le présent rapport⁸ :

Question d'enquête 2.1 : Au terme de vos études secondaires, dans quelle mesure étiez-vous préparé, sur le plan scolaire, à entrer au collège ou à l'université?

- a) Pas du tout préparé
- b) Légèrement préparé
- c) Moyennement préparé
- d) Très préparé
- e) Entièrement préparé

Question d'enquête 2.3 : Pendant votre dernière année de secondaire, le passage à l'apprentissage en ligne en raison de la pandémie de COVID-19 a-t-il eu un impact négatif sur votre préparation académique pour le collège/université?

- a) Oui, dans une grande mesure
- b) Oui, dans une certaine mesure
- c) Oui, dans une faible mesure
- d) Non

Question d'enquête 2.2 : Y avait-il une raison pour laquelle vous n'étiez pas entièrement préparé sur le plan scolaire pour le collège/université? (Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent.)

- a) Je n'ai pas suivi suffisamment de cours au secondaire pertinents pour mon programme collégial/universitaire.
- b) Je n'ai pas bien compris le contenu des cours pertinents que j'ai suivis au secondaire.
- c) Mes cours pertinents du secondaire ne couvraient pas le contenu que les instructeurs de mon collège/université s'attendaient à ce que je connaisse.
- d) Je ne me suis pas souvenu du contenu des cours que j'ai suivis au secondaire.
- e) Je manquais de compétences en mathématiques.
- f) Je manquais de compétences linguistiques en anglais.
- g) Je manquais de compétences en gestion du temps et en organisation.
- h) Je manquais de compétences numériques (familiarité avec les ordinateurs, les ressources en ligne, les logiciels de vidéoconférence).

⁸ Vous pouvez obtenir les questions supplémentaires posées aux répondants auprès des auteurs.

- i) Je n'étais pas pleinement préparé sur le plan scolaire pour le collège ou l'université pour une autre raison; veuillez préciser.

Question d'enquête 4.2 : Quelle méthode de prestation de cours choisiriez-vous pour les cours que vous suivrez après la fin de la pandémie de COVID-19?

- a) Tous les cours en ligne.
- b) Tous les cours en personne.
- c) Certains cours en ligne et certains cours en personne.
- d) Tous les cours hybrides, avec une combinaison de contenu en ligne et en personne pour chaque cours.

Question d'enquête 3.1 : Dans quelle mesure avez-vous été satisfait de votre expérience globale d'apprentissage au collège/à l'université au cours de la dernière année scolaire?

- a) Extrêmement satisfait
- b) Très satisfait
- c) Moyennement satisfait
- d) Légèrement satisfait
- e) Pas du tout satisfait

Question d'enquête 4.1 : Au cours de la dernière année scolaire, la prestation de cours en ligne en raison de la pandémie de COVID-19 a-t-elle eu un effet négatif sur votre apprentissage au collège/à l'université?

- a) Oui, dans une grande mesure
- b) Oui, dans une certaine mesure
- c) Oui, dans une faible mesure
- d) Non

Question d'enquête 8.0 : Quelles ont été les principales difficultés rencontrées pour votre réussite académique en dehors de vos cours? (Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent.)

- a) Se faire de nouveaux amis.
- b) Rester en contact avec ma famille et mes amis.
- c) Préserver ma santé physique.
- d) Préserver ma santé mentale.
- e) Accéder à des services de santé physique et de bien-être (par exemple, médecin, physiothérapeute, massothérapeute, centres de conditionnement physique, etc.).
- f) Accéder à des services de santé mentale et de bien-être (par exemple, thérapeute, groupe de soutien, ateliers de bien-être, etc.).
- g) Trouver un équilibre entre le temps consacré aux études et mes autres responsabilités personnelles (par exemple, emploi, bénévolat, prestation de soins, etc.).
- h) Faire face à une perte de revenus dans ma famille.
- i) Faire face à une maladie dans ma famille.
- j) Autre(s) difficulté(s); veuillez préciser.
- k) Je n'ai pas rencontré de difficulté en dehors de mes cours.

Question d'enquête 6.0 : Quelles ont été les principales difficultés rencontrées pour votre réussite académique dans vos cours? (Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent.)

- a) Rester concentré/engagé pendant les cours.
- b) Rester à jour dans mes travaux et mes devoirs.
- c) Rester motivé.
- d) Passer les évaluations avec surveillance à distance (par exemple, en étant surveillé par une caméra Web).
- e) Comprendre le contenu des cours dispensés par mes instructeurs.
- f) Comprendre les attentes des cours.
- g) Trouver et avoir accès à mes supports de cours et informations.
- h) Accéder à Internet et à la technologie.
- i) Naviguer sur les plateformes et les ressources en ligne/de vidéoconférence utilisées dans mes cours.
- j) Participer à mes cours dans un autre fuseau horaire.
- k) Trouver un endroit confortable/calme pour étudier.
- l) Communiquer avec mes instructeurs ou assistants d'enseignement (par exemple, pour recevoir des commentaires et poser des questions sur le contenu des cours, les évaluations, les délais, etc.).
- m) Communiquer avec d'autres étudiants de mes cours.
- n) Bénéficier d'aménagements académiques (par exemple, temps supplémentaire pour les évaluations, technologie d'assistance, formats alternatifs des documents, etc.).
- o) Savoir où aller pour obtenir de l'aide pour mes cours.
- p) Autre(s) difficulté(s); veuillez préciser.
- q) Je n'ai pas rencontré de difficultés dans mes cours.

Question d'enquête 4.2 : Quelle méthode de prestation de cours choisiriez-vous pour les cours que vous suivrez après la fin de la pandémie de COVID-19?

- a) Tous les cours en ligne.
- b) Tous les cours en personne.
- c) Certains cours en ligne et certains cours en personne.
- d) Tous les cours hybrides, avec une combinaison de contenu en ligne et en personne pour chaque cours.

Question d'enquête 5.0 : Dans quelle mesure avez-vous trouvé utiles les aspects suivants des cours pour votre réussite académique au cours de l'année scolaire écoulée?

	Pas du tout utile	Légèrement utile	Moyennement utile	Très utile	Extrêmement utile	Non applicable
Cours et participation asynchrones (par exemple, je pouvais regarder un cours préenregistré ou participer aux activités du cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

au moment qui me convenait).						
Cours magistraux synchrones/en direct auxquels je pouvais participer en temps réel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plusieurs évaluations de cours à faible valeur (par exemple, des questionnaires, des réponses à des lectures).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Examens à « livres ouverts ».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plusieurs options pour effectuer une évaluation (par exemple, mon instructeur a donné le choix entre un test, une présentation, un article, un projet, etc., pour l'évaluation d'un cours).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une variété d'activités d'apprentissage et de stratégies d'enseignement différentes pendant les cours magistraux (par exemple, des salles de réunion virtuelles, des diapositives de présentation, des travaux en groupe, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plusieurs options pour communiquer avec l'instructeur (par exemple, heures de bureau en ligne,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

babillards, courriels, vidéoconférence, téléphone).						
Des commentaires personnalisés de la part des instructeurs et/ou des assistants d'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question d'enquête 7.4 : Pensez-vous que vous auriez mieux réussi académiquement si vous aviez utilisé plus souvent les services de soutien scolaire de votre collège/université au cours de la dernière année scolaire?

- a) Oui
- b) Non

Annexe C : Tableaux des résultats

Tableau A2 : Effet négatif de la prestation de cours en ligne sur l'apprentissage des étudiants au niveau postsecondaire, par domaine d'études

Ampleur de l'effet négatif sur l'apprentissage	Global	STIM	SACHES
Important	25,4 %	34,0 %	22,2 %
Modéré	43,2 %	41,2 %	43,5 %
Faible	22,3 %	16,5 %	24,6 %
Aucun	9,2 %	8,3 %	9,6 %
n	565	503	

Tableau A3 : Principales difficultés à la réussite académique des étudiants

Difficultés rencontrées dans les cours	Global
Rester concentré/engagé pendant les cours.	72,3 %
Communiquer avec d'autres étudiants de mes cours.	65 %
Rester à jour dans mes travaux et mes devoirs.	51,9 %
Comprendre le contenu des cours dispensés par mes instructeurs.	44 %
Communiquer avec mes instructeurs ou mes assistants d'enseignement.	37,9 %
Savoir où aller pour obtenir de l'aide pour mes cours.	37,3 %
Trouver un endroit confortable/calme pour étudier.	32,5 %
Comprendre les attentes des cours.	27,3 %
Effectuer des évaluations avec une surveillance à distance.	23,9 %
Naviguer sur les plateformes et les ressources en ligne/de vidéoconférence utilisées dans mes cours.	22,5 %
Recevoir des aménagements académiques.	17,7 %
Trouver et avoir accès à mes supports de cours et informations.	16,7 %
Accéder à Internet et à la technologie.	13,6 %
n	548

Tableau A4 : Satisfaction à l'égard de l'expérience d'apprentissage globale par niveau postsecondaire, par type d'établissement

Niveau de satisfaction	Global	Type d'établissement	
		Collège	Université
<i>Extrêmement satisfait</i>	6,7 %	10,4 %	4,9 %
<i>Très satisfait</i>	22,8 %	28,9 %	19,8 %
<i>Moyennement satisfait</i>	43,1 %	41,2 %	44,0 %
<i>Légèrement satisfait</i>	20,1 %	16,3 %	22,0 %
<i>Pas du tout satisfait</i>	7,2 %	3,2 %	9,2 %
n	565	162	403

Tableau A5 : Méthode préférée de prestation de cours lorsque la pandémie de COVID-19 sera terminée, par revenu familial

Préférence de prestation de cours	Global	Revenu familial		
		Inférieur	Moyen	Supérieur
<i>Tous les cours en ligne</i>	5,0 %	6,3 %	5,7 %	3,2 %
<i>Tous les cours en personne</i>	39,0 %	25,5 %	38,3 %	53,9 %
<i>Certains cours en ligne et d'autres en personne</i>	37,7 %	46,4 %	42,5 %	27,0 %
<i>Combinaison de contenu en ligne et en personne</i>	18,3 %	21,8 %	13,5 %	15,9 %
n	564	464		