

## Vers un meilleur enseignement à distance post-Covid : Cas des universités marocaines

### Towards Better Distance Learning Post-Covid: The Case of Moroccan Universities

**AOURARH Hajar**

Enseignant chercheur  
Faculté Polydisciplinaire d'Errachidia  
Université Moulay Ismail, Maroc  
Laboratoire Interdisciplinaire en Management des Organisations et en Economie Appliquée  
(LIMOEA)

**HACHAMI Safae**

Enseignant chercheur  
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales de Salé  
Université Mohamed V, Maroc  
Equipe de Recherche : Macroéconomie et Politiques Publiques

**Salma ASSAADI**

Doctorante  
L'Institut National d'Aménagement et d'Urbanisme (INAU), Maroc  
CDOC : Urbanisme, Aménagement, Habitat et Territoires

**Date de soumission** : 28/01/2026

**Date d'acceptation** : 12/03/2026

**Pour citer cet article** :

Aourarh. H. & AL. (2026) « Vers un meilleur enseignement à distance post-Covid : Cas des universités marocaines », Revue Française d'Économie et de Gestion « Volume 7 : Numéro 3 » pp : 736- 756.

Author(s) agree that this article remain permanently open access under the terms of the Creative Commons

Attribution License 4.0 International License



## Résumé

Du jour au lendemain, l'enseignement est passé du présentiel au distanciel dans tous les pays, en raison de la propagation du coronavirus (Dumez, 2020). Les pays n'étaient pas préparés à cette crise, au cours de laquelle l'enseignement à distance s'est imposé pour faire face à cette situation d'urgence, mettant ainsi les enseignants face à des approches pédagogiques différentes de celles pratiquées en mode présentiel.

L'enseignement à distance n'est pas nouveau, mais la crise pandémique et la fermeture obligatoire des établissements d'enseignement ont redonné de l'intérêt à ce mode d'apprentissage.

Dans ce contexte, notre travail se propose de fournir une analyse théorique de l'enseignement à distance au niveau des universités à travers la définition de ses principaux concepts, l'examen de son évolution historique et l'analyse des différentes critiques adressées à ce type d'enseignement à l'ère du Covid-19. Enfin, l'article identifie les conditions de mise en œuvre de l'EAD et propose des recommandations susceptibles d'assurer un enseignement post-Covid de qualité, combinant à la fois l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance.

**Mots clés :** Enseignement à distance ; enseignement présentiel ; triangle éducatif ; Mythes de l'enseignement ; Covid-19.

## Abstract

Suddenly, teaching shifted from face-to-face to distance learning in all countries as a result of the spread of the coronavirus (Dumez, 2020). Countries were not prepared for this crisis, during which distance learning emerged as an imposed solution to cope with this emergency situation, thus confronting teachers with pedagogical approaches different from those practiced in face-to-face teaching.

Distance learning is not a new phenomenon; however, the pandemic crisis and the mandatory closure of educational institutions have renewed interest in this mode of learning.

In this context, this article aims to provide a theoretical analysis of distance learning in universities through the definition of its main concepts, the examination of its historical evolution, and the analysis of the various criticisms addressed to this mode of teaching in the era of Covid-19. Finally, the article identifies the conditions for the implementation of distance learning and proposes recommendations likely to ensure high-quality post-Covid education, combining both face-to-face teaching and distance learning.

**Keywords :** Distance learning; face-to-face teaching; educational triangle; teaching myths; Covid-19.

## Introduction

Suite à la propagation du coronavirus dans tous les pays, l'enseignement est passé du présentiel au distanciel (Dumez, 2020). L'ensemble des pays n'était pas préparé à cette crise, au cours de laquelle l'enseignement à distance s'est imposé pour faire face à cette situation d'urgence, mettant ainsi les enseignants face à des approches pédagogiques différentes de celles pratiquées en mode présentiel.

La décision de confinement prise par la plupart des pays a entraîné la fermeture des écoles et des universités, en passant d'un enseignement en présentiel à un enseignement à distance. Du jour au lendemain, l'État s'est retrouvé face à l'obligation de repenser et de reconfigurer tout son système éducatif de façon à garantir la continuité de l'apprentissage pour l'ensemble des apprenants.

La majorité des universités n'étaient pas prêtes, mais en dépit de cela, elles devaient quand même passer, par obligation, à l'enseignement à distance via les plateformes de l'université ou d'autres plateformes dédiées à l'enseignement à distance.

L'enseignement à distance n'est pas nouveau, mais la crise pandémique et la fermeture obligatoire des établissements d'enseignement ont redonné de l'intérêt à ce mode d'apprentissage. Ainsi, la crise sanitaire a conduit les enseignants à chercher les moyens susceptibles d'assurer la « continuité pédagogique ».

Ainsi, la mise en place de cette nouvelle forme d'apprentissage constituait la seule solution face à une situation complexe et inattendue. Cependant, si l'enseignement à distance s'est imposé comme une réponse d'urgence durant la crise pandémique du Covid-19, sa mise en œuvre a souvent été confondue avec un simple enseignement en mode non présentiel sans respect des conditions propres à l'EAD. Cette situation a entraîné une confusion conceptuelle et pratique quant aux modalités réelles de mise en œuvre de l'EAD dans l'enseignement supérieur.

Dans ce contexte, notre travail a pour objectif principal de proposer une analyse théorique de l'enseignement à distance au niveau des universités, afin de clarifier les concepts et de mieux distinguer l'enseignement à distance de l'enseignement en mode non présentiel. Il cherche aussi à analyser les principales critiques adressées à ce mode d'enseignement et à relever les conditions dans lesquelles un modèle hybride peut constituer une alternative pertinente. Dès lors, la question centrale à laquelle ce travail tente de répondre est la suivante : dans quelle mesure un modèle hybride, combinant enseignement en présentiel et enseignement à distance, peut-il constituer une voie pertinente pour repenser l'enseignement universitaire marocain après la pandémie et en améliorer l'efficacité ?

Pour répondre à cette problématique, nous présenterons en premier lieu le cadre conceptuel de l'enseignement à distance suivi d'un aperçu sur son évolution historique. Ensuite nous analyserons les différentes critiques adressées à ce type d'enseignement à l'ère du Covid-19. Enfin nous proposerons des recommandations susceptibles d'assurer un enseignement à distance de qualité dans la phase post-Covid, mais en complémentarité de l'enseignement en présentiel.

## **1. Cadre méthodologique et conceptuel**

### **1.1. Méthodologie**

Cet article s'appuie sur une analyse théorique et documentaire, reposant sur un corpus de travaux académiques, de rapports de thèses et d'articles scientifiques traitant de l'enseignement à distance et des usages des TIC dans l'enseignement supérieur ainsi que des transformations pédagogiques à l'ère du Covid-19. La démarche mobilisée repose sur une lecture analytique et critique de ces travaux, visant, dans un premier temps, à définir et cerner les concepts liés à l'enseignement à distance et à en mettre en perspective l'évolution historique, puis, dans un second temps, à analyser les principales critiques adressées à ce mode d'enseignement, en s'appuyant notamment sur le prisme du triangle pédagogique (Houssaye, 2000 ; Marty, 2016), ainsi que sur les controverses récentes relatives au rôle du numérique dans l'enseignement (Dobre, 2020).

L'analyse s'est aussi appuyée sur une approche comparative visant à scruter les différences entre les modèles traditionnels, bimodaux et hybrides (Crétin & Laïd, 2005 ; Power, 2002), afin de vérifier dans quelle mesure l'enseignement à distance peut compléter l'enseignement en présentiel. Cette analyse comparative tient compte des conditions techniques et pédagogiques nécessaires, des interactions entre enseignants et étudiants ainsi que des contraintes socio-économiques et numériques relevées dans la littérature (Ben Youssef & Rallet, 2009 ; Pouliot et al., 2020 ; Ouerfelli & Gharbi, 2008), afin de dégager les enjeux qu'il soulève pour l'université marocaine.

Cette analyse vise enfin à proposer des recommandations en vue de la mise en place d'un modèle d'enseignement hybride, prenant en considération à la fois les contraintes nationales, les expériences récentes liées à l'enseignement en mode non présentiel (SCCC-UQO, 2020 ; Dumez, 2020) et les enseignements tirés des expériences internationales.

### **1.2. Analyse conceptuelle de l'enseignement à distance : une revue de littérature**

Même si les appellations diffèrent, il est parfois difficile de relever la différence entre E-learning, formation en ligne, formation à distance, éducation à distance ou enseignement à

distance (Hantem, 2020). Les appellations sont parfois utilisées comme synonymes. Cependant, les pratiques sont différentes d'un mode à un autre malgré un certain nombre de points communs (El Marhoum et al., 2020).

Le Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente définit l'e-learning comme « *tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou Internet pour diffuser, interagir ou communiquer. Ce qui inclut l'enseignement à distance en environnement distribué (autre que l'enseignement par correspondance classique) et l'accès à des ressources par téléchargement ou en consultation sur le Net. Il peut faire intervenir des outils synchrones ou asynchrones, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'auto-formation, ou une combinaison des éléments évoqués.* » (F. Orivel, E. Orivel, 2006).

Pour l'enseignement en mode synchrone (en direct), l'apprenant suit un cours qui a lieu au même moment dans une classe virtuelle, à titre d'exemple, l'audioconférence Web, la vidéoconférence Web et la classe virtuelle (Power, 2002). Quant à l'enseignement en mode asynchrone, l'apprenant pourra accéder aux cours et aux ressources pédagogiques à n'importe quel moment compte tenu de ses contraintes individuelles (travail, voyage, éloignement, etc.) à travers le courriel et les forums d'échange (F. Orivel, E. Orivel, 2006).

De même, la formation à distance est définie « *comme étant une formation qui se caractérise par la délocalisation spatio-temporelle. Les apprenants ne sont pas obligés d'être présents dans les mêmes lieux et en même temps que les enseignants* » (Hantem, 2020).

Quant à l'enseignement à distance, l'association française de normalisation (AFNOR) le considère comme étant « *un mode de formation à distance, conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer sur le lieu de la formation et sans la présence physique d'un formateur* » (Hantem, 2020).

L'enseignement à distance peut être perçu aussi comme « *un dispositif composé d'un ensemble de ressources matérielles, techniques, humaines et pédagogiques mis en place pour fournir un enseignement à des individus qui sont distants* » (Ouerfelli, Gharbi, 2008).

De plus, l'UNESCO appréhende l'enseignement à distance comme un « *mode d'enseignement, dispensé par une institution, qui n'implique pas la présence physique du maître chargé de le donner à l'endroit où il est reçu, ou dans lequel le maître n'est présent qu'à certains moments ou pour des tâches spécifiques.* » (Ouerfelli, Gharbi, 2008).

L'EAD revêt plusieurs caractéristiques le faisant ainsi différencier des autres modes d'enseignement (Hantem, 2020) :

- **L'accessibilité** : les apprenants, ayant des contraintes pour accéder au mode d'enseignement en présentiel, peuvent bénéficier de l'enseignement.
- **La contextualisation** : l'apprenant pourra apprendre dans son contexte immédiat en gardant une interaction permanente avec son environnement.
- **La flexibilité** : l'apprenant a une certaine liberté d'adapter l'apprentissage selon ses contraintes individuelles.
- **L'interaction et le travail collaboratif** : permettent de renforcer la compréhension du contenu du cours à travers une interaction entre apprenant et enseignant et entre apprenants.

### 1.3. Évolution historique de l'EAD dans l'enseignement supérieur

#### 1.3.1. Historique de l'EAD

L'évolution de l'enseignement à distance est passée par plusieurs étapes, allant d'un enseignement totalement en mode asynchrone à des modes d'enseignement synchrone et hybrides. L'EAD a débuté par les cours à distance sur papier ou par la télévision. Cependant, avec l'avènement d'Internet, l'EAD a pris de l'importance (Gilbert, Belley-Pelletier, 2006).

La première génération des cours diffusés à distance date du XIXe siècle (sous forme de cours par correspondance), utilisant le support écrit. Ainsi, l'arrivée des nouvelles techniques d'impression et le développement du système ferroviaire ainsi que le développement du service postal ont permis d'assurer la production et la distribution du matériel didactique aux apprenants éloignés (Beaupré et al., 2019).

Dès lors, les cours par correspondance ont permis de rapprocher le savoir des différents groupes sociaux (étudiants éloignés, femmes, ouvriers, etc.) qui n'avaient pas la possibilité d'accéder à l'éducation traditionnelle.

La deuxième génération était celle des cours utilisant le support écrit appuyés par des enregistrements audio et vidéo (Power, 2002). Ainsi, à partir de 1941, la radio et la télévision ont favorisé l'accès de toute la population à des émissions éducatives dans différents domaines (Beaupré et al., 2019). Dans cette optique, certaines universités ont opté pour la transmission de leurs cours via la radio pour améliorer l'accessibilité à l'apprentissage. De même, l'introduction des cassettes audio et vidéo, le fax et le téléphone ont participé à l'amélioration de l'EAD (Riyami, 2018).

La troisième génération était celle des cours multimédias assistés par ordinateur (Power, 2002). En effet, à partir des années quatre-vingt-cinq, l'EAD se faisait en utilisant les ordinateurs, les CD-ROM, le courrier électronique et les vidéoconférences via satellite (Riyami, 2018). Ces

moyens ont permis à l'EAD d'effectuer une nouvelle mutation, celle de l'interaction (Hanafi, 2011) par rapport à la période précédente où l'EAD demeure en mode asynchrone vu l'absence d'échange réel entre l'enseignant et l'apprenant (Riyami, 2018).

La quatrième génération était celle des cours interactifs diffusés à distance sur le Web. Ainsi, le développement des TIC (Techniques d'information et de communication) et l'avènement du Web au milieu des années 1990 (Power, 2002), la diminution du prix des ordinateurs, l'augmentation de la vitesse des processeurs, l'augmentation de la bande passante et le développement de l'infrastructure de l'ADSL ont favorisé la virtualisation de l'EAD (Beaupré et al., 2019).

À partir de 2005, l'Internet devient accessible au grand public. L'échange et la communication en temps réel deviennent ainsi de plus en plus faciles aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants (Riyami, 2018). De même, le développement des réseaux sociaux et l'utilisation des médias sociaux (Facebook, YouTube, LinkedIn, etc.) ont permis à une communauté de plus en plus large d'échanger et de partager des idées. Ainsi, l'EAD a franchi le seuil de sa 4<sup>e</sup> génération grâce aux multiples possibilités qu'offre le Web (Power, 2002).

### 1.3.2. Émergence des Universités d'EAD

Les premières universités leaders en matière de formation en ligne sont des universités américaines telles que *Capella University* et *University of Phoenix Online*, qui ont commencé par des cours par correspondance à travers desquelles elles ont pu maîtriser la pédagogie de l'enseignement à distance et développer des stratégies de formation des enseignants (Riyami, 2018).

L'EAD a été, au début, une pratique artisanale et isolée, initiée pour faciliter l'accès des étudiants marginalisés à l'enseignement supérieur qui était réservé à l'élite anglaise. Ainsi, en accédant au pouvoir en 1969, les travaillistes britanniques ont pu créer la première université d'enseignement à distance au monde, la *British Open University* (Power, 2002), visant à démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur (Beaupré et al., 2019) en supprimant les contraintes spatio-temporelles des universités traditionnelles (Power, 2002), et en intégrant les étudiants écartés auparavant, vu leur âge, leur sexe ou leur profil socio-économique. Les cours dispensés par la *British Open University* étaient assurés par l'audiovisuel (livres accompagnés de cassettes et d'enregistrements vidéo) (Beaupré et al., 2019).

Cette première expérience a prouvé son efficacité que ce soit en termes de qualité, de rapport coût-efficacité ou de son accessibilité à une population autrefois marginalisée par les universités traditionnelles (Michael Power, 2002). De ce fait, l'ouverture de cette première université

d'EAD a entraîné des changements radicaux que ce soit pour les universités dites traditionnelles ou celles pratiquant l'EAD (Power, 2002). Ce changement est dû au modèle pédagogique développé qui est totalement différent de celui pratiqué par les universités traditionnelles, où l'enseignant est l'acteur principal et le maître d'œuvre de son cours, à l'inverse du nouveau modèle où la tâche est partagée entre plusieurs personnes (enseignants, tuteurs, conseillers pédagogiques, etc.) qui ont pour mission de rapprocher le savoir de l'apprenant (Beaupré et al., 2019).

Plusieurs universités dites « ouvertes » ont vu le jour par la suite à l'image de *l'Hathabasca University* en Alberta créée en 1972, ayant le même souci de démocratisation de l'enseignement supérieur et l'intégration des étudiants marginalisés (étudiants éloignés, personnes ayant des difficultés d'apprentissage, personnes ayant un handicap les empêchant à se rendre à l'université). Toutefois, l'EAD n'était pas réservé, à cette époque, uniquement à l'enseignement supérieur, mais il intégrait aussi le secondaire et le collégial (Beaupré et al., 2019).

On assiste donc à une informatisation des universités accompagnée par la suite par une généralisation d'Internet à partir du milieu des années 1990 (Ben Youssef, Rallet, 2009). À partir de ce moment, l'EAD se transforme en enseignement en ligne à travers l'utilisation de plusieurs plateformes pédagogiques par les structures éducatives (Riyami, 2018), à l'exemple de l'Université de la Colombie-Britannique, qui était la première à lancer le premier cours entièrement diffusé en ligne, grâce à un professeur d'informatique qui a développé une première plateforme d'apprentissage en ligne (WebCT) (Beaupré et al., 2019).

L'émergence vers la fin des années 1990 des universités virtuelles, proposant seulement des cours Web, constitue un pas important dans l'évolution de l'EAD en enseignement supérieur (Power, 2002). Toutefois, l'EAD s'est développé de façon variable d'une université à une autre, compte tenu de l'importance des ressources financières et humaines que nécessite un cours de qualité. Par conséquent, vu le manque de moyens financiers, les universités traditionnelles ont favorisé le cours en présentiel et ont investi modestement en EAD (Beaupré et al., 2019), ce qui les a transformés en universités bimodales et même multimodales (Power, 2002).

De ce fait, les TIC sont de plus en plus intégrées par les établissements d'enseignement supérieur que ce soit au niveau de l'enseignement en mode présentiel ou à distance, et ceci à travers, entre autres, la création et l'utilisation des plateformes d'enseignement à distance et d'espaces virtuels dédiés à l'apprentissage (Hantem, 2020).

Tout d'abord, l'utilisation des TIC a entraîné non seulement des adaptations et un enrichissement en matière des pratiques et des contenus pédagogiques (Ouerfelli, Gharbi,

2008), mais aussi des changements au niveau des interactions entre les enseignants et étudiants et entre étudiants, un changement au niveau des outils de validation des connaissances, et une forte implication des apprenants dans le processus d'apprentissage (Ben Youssef, Rallet, 2009), leur permettant ainsi de s'auto-former et de consolider de façon autonome leurs savoirs, à travers l'utilisation et la maîtrise des outils technologiques (Crétin, Laïd, 2005) .

De même, l'emploi des TIC en enseignement a permis de briser les contraintes spatio-temporelles facilitant ainsi l'individualisation de la formation de façon à toucher les individus jusque-là exclus de la formation universitaire (Ben Youssef, Rallet, 2009).

Ensuite, l'utilisation des TIC permet d'assurer une augmentation des capacités de stockage et de transmission des données. Ceci constitue un atout pour les universités leur permettant ainsi de faire face à la rareté des ressources et de toucher une population de plus en plus large. De même, en cas de crise, telle la crise pandémique Covid-19, l'enseignement à distance permet d'assurer la continuité de l'apprentissage (El Marhoum, et al., 2020).

En somme, la naissance de l'enseignement à distance n'est pas due au développement des TIC, mais ces dernières ont permis d'enrichir les possibilités et de développer de nouvelles plateformes dédiées à l'enseignement (Ben Youssef, Rallet, 2009), permettant ainsi aux universités de réduire leurs coûts tout en améliorant la qualité de l'apprentissage et en augmentant l'offre d'éducation (F. Orivel, E. Orivel, 2006).

### **1.3.3. Les spécificités de l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur**

Selon Power (2002), l'utilisation de la technologie éducative dans l'enseignement supérieur s'est révélée de deux manières :

- Des universités unimodales reposant uniquement sur le mode d'EAD ;
- Des universités traditionnelles qui sont devenues bimodales en proposant des cours à distance en plus de ceux assurés en mode présentiel.

Les universités d'EAD ont choisi le principe de séparation de l'enseignant et de l'apprenant à travers l'utilisation des technologies unidirectionnelles permettant la diffusion asynchrone des cours, quant aux universités bimodales, l'utilisation de la vidéoconférence permet de garantir un minimum d'interaction entre le professeur et le groupe d'apprenants en temps réel.

Le choix des deux types d'universités est logique, puisque chacune a essayé de s'adapter à la nature des ressources qu'elle possède. Les universités d'enseignement à distance (UEAD) disposaient de moyens financiers, de technologies et aussi de savoir-faire technologique. Cependant, en raison du manque de ressources financières et de savoir-faire technologique, les

universités bimodales ont opté pour une technologie à base humaine en raison de la disponibilité des enseignants.

Ainsi, la méthodologie choisie par les UEAD est une méthodologie à base « technologique » en substitution à l'enseignant qui vise la réduction des contraintes spatio-temporelles, alors que la méthodologie choisie par les universités bimodales (UB) est une méthodologie à base « humaine » sans substitution de l'enseignant, qui a pour objectif la réduction de la contrainte spatiale (diffusion par vidéoconférence).

Il en découle l'utilisation de deux types de technologies. Des technologies unidirectionnelles appelées technologie d'enseignement, utilisées par les UEAD, qui « *permettent aux professeurs de diffuser sur le Web des ressources didactiques destinées aux étudiants qui, eux, peuvent y avoir accès en tout temps (imprimé, audiovisuel ou informatique telle qu'une présentation Power-Point)* », et des technologies bidirectionnelles appelées technologies d'encadrement qui « *permettent aux professeurs d'offrir à leurs étudiants le plus haut degré d'encadrement connu en enseignement à distance. Non seulement les professeurs peuvent-ils dialoguer régulièrement avec leurs étudiants, les étudiants eux-mêmes peuvent désormais échanger entre eux* » (Power, 2002).

#### 1.4. Les avantages de l'enseignement à distance

L'EAD est un projet différent qui a pour objectif de rapprocher le savoir de l'apprenant plutôt que l'apprenant du savoir (Beaupré, et al., 2019). Ce mode d'enseignement présente un certain nombre d'avantages liés d'une part à l'accessibilité et la flexibilité de l'enseignement et d'autre part à l'enrichissement de l'apprentissage.

##### ❖ Accessibilité et flexibilité

L'EAD pourra répondre au souci de démocratisation de l'accès à l'éducation pour les personnes éloignées et pour les catégories sociales marginalisées (Beaupré, et al., 2019). Certains auteurs pensent que l'EAD pourrait réduire les inégalités entre pays en matière d'éducation de façon à élargir l'accès à l'éducation des pays en développement (Gilbert, Belley-Pelletier, 2006). « *L'éducation n'est pas seulement un droit humain fondamental. C'est un droit dont la réalisation influe directement sur l'exercice de tous les autres droits. Bien commun mondial, elle contribue à la bonne mise en œuvre des 17 objectifs de développement durable et est au fondement de sociétés pacifiques, justes, égales et inclusives. Lorsque les systèmes éducatifs s'effondrent, la paix, la prospérité et le bon fonctionnement des sociétés ne sont plus assurées* » (Nations Unies, 2020, p 3).

L'EAD peut constituer un mode permettant aux universités de réduire les coûts et de toucher des populations de plus en plus larges ( El Marhoum, et al., 2020) à travers des vidéos de cours disponibles à tous (Dumez, 2020).

Ce mode d'apprentissage permet à la fois aux apprenants et aux enseignants d'éliminer les contraintes de temps et de lieu. L'apprenant (étudiants éloignés, travailleurs avec horaire de travail fixe, employeurs qui s'intéressent à la formation continue pour les salariés vu la flexibilité d'horaires et ses coûts avantageux et étudiants étrangers, cherchant des diplômes reconnus) pourra ainsi accéder de façon permanente aux ressources pédagogiques, n'importe où en temps réel et en temps différé (Riyami, 2018), ce qui lui donne la possibilité d'adapter sa formation à distance au temps compatible à son activité professionnelle et ses contraintes personnelles (Dumez, 2020) ce qui influence positivement la qualité de leur apprentissage (Gilbert, Belley-Pelletier, 2006).

#### ❖ Enseignement enrichi

L'EAD permet aux étudiants d'accéder rapidement à une documentation pédagogique et de recherche riche et d'acquérir un certain nombre de qualifications exigées par le marché de travail (maîtrise des outils technologiques) (Gilbert, Belley-Pelletier, 2006).

Quant aux enseignants, l'EAD leur permet, grâce au développement des moyens de communication virtuels, de s'ajuster aux différents niveaux des apprenants, d'assurer la rapidité et l'immédiateté de la communication (Nabil, Rouggani, 2022), et de stimuler l'interactivité et la créativité des étudiants (Marchand, 2001) en adoptant de nouvelles pratiques pédagogiques.

### 1.5. Les critiques de l'enseignement à distance

Les critiques apportées à l'EAD sont nécessaires pour assurer un enseignement de qualité (Beaupré, et al., 2019) qui exige l'accompagnement d'un enseignant considéré comme « *expert de l'apprentissage ; c'est quelqu'un qui prend des informations dans la classe, qui observe, adapte, régule, qui utilise des outils mais les modifie aussi peu à peu, et qui est capable de créer de l'entraide, de l'interaction, de la coopération, donc de susciter le commun.* » (Meirieu, cité dans Doubre, 2020, p.8).

#### 1.5.1. L'enseignement à distance au prisme du triangle éducatif

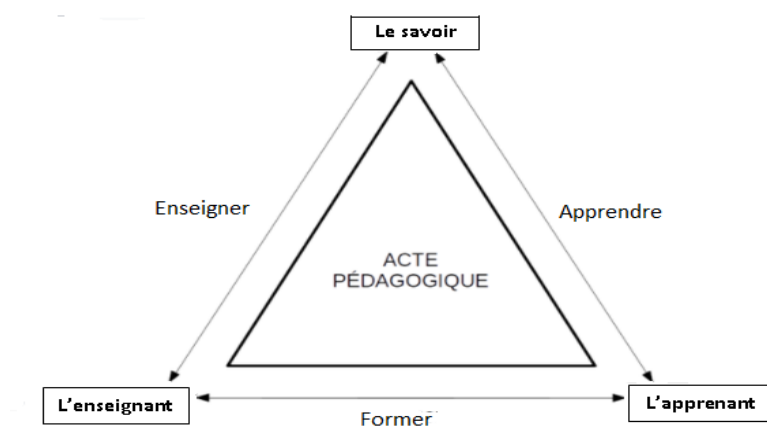
Selon Jean Houssaye (cité par Marty, 2016), le triangle éducatif est composé de trois pôles : le Savoir, le Professeur et l'Apprenant, chaque côté du triangle est régi par une relation spécifique. Le premier côté de la triade reflète la relation entre le Savoir et l'Enseignant qui porte sur le processus didactique de gestion des informations. Le deuxième côté renvoie à la relation entre l'Enseignant et l'Apprenant qui porte sur le processus de formation et de la pédagogie utilisée

et enfin, le troisième côté se focalise sur la relation entre l'Apprenant et le Savoir qui s'intéresse au processus d'apprentissage.

L'apprentissage est « le processus par lequel nous acquérons des connaissances ou une expertise. Tout enseignement est fait dans l'objectif de transférer un savoir factuel, conceptuel ou processuel (procédurale), d'acquérir des compétences (skills), d'inculquer des attitudes ou de faire émerger, s'approprier ou développer des réflexes ou des routines » ( El Marhoum, et al., 2020, p.2).

Les trois côtés du triangle sont strictement liés « Le Professeur « enseigne » un Savoir pour « former » un Apprenant qui, « apprend » le Savoir » (Marty, 2016, p.2). Ce triangle est équilatéral dans le cadre de l'enseignement en mode présentiel où il n'y a pas de distance entre l'enseignant et l'apprenant.

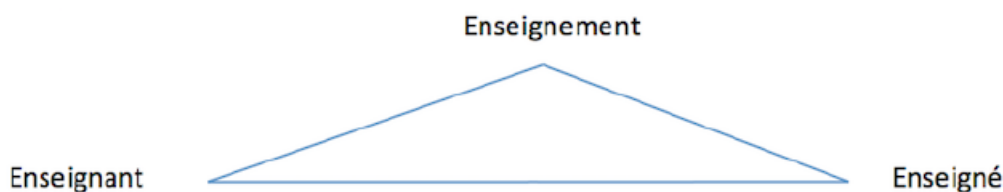
**Figure N°1 : Le triangle éducatif équilatéral en enseignement en mode présentiel**



Source : Jean Houssaye, 2000

Dans le cas de l'enseignement à distance, le média utilisé pour transmettre le savoir crée une certaine distance entre l'enseignant et l'apprenant déformant ainsi le triangle équilatéral qui devient un triangle isocèle où l'enseignant est éloigné de l'apprenant (Houssaye, 2000).

**Figure N°2 : Le triangle éducatif isocèle : l'enseignant et l'enseigné sont distants**



Source : Olivier Marty, 2016

Selon Marty (2016), l'utilisation d'un média comme intermédiaire entre l'enseignant et l'apprenant affecte profondément les trois processus. D'abord, du côté du processus didactique, bien que les TIC permettent de produire plusieurs formats de cours, ces derniers demeurent « sans vie » vue l'absence physique du premier acteur du triangle, qui est l'enseignant, qui joue le rôle de l'animateur de la formation. Ainsi, tout le processus didactique sera modifié et adapté. Ensuite, la médiatisation de la relation entre enseignant et apprenant va entraîner des changements sur tout le processus de formation. Ainsi, l'accompagnement pédagogique, l'interaction, l'évaluation, les conseils, ... sont tous différés dans l'espace et dans le temps, surtout dans le cas de la formation asynchrone, ce qui explique cette déformation du triangle causée par la distanciation générée par l'utilisation du média.

Enfin, suite aux changements des deux processus de la triade, la relation entre l'apprenant et le savoir sera aussi affectée. L'utilisation du média va favoriser une certaine autonomie de l'apprenant qui va accéder au savoir à son rythme, en choisissant le temps et le lieu qui lui conviennent. Cette liberté va normalement lui permettre d'être plus efficace et moins contraint. Cependant, comme on l'a déjà mentionné, l'apprenant est face à un savoir déshumanisé.

Selon Reboul (2010) (cité par Marty, 2016), l'utilisation du média dans l'enseignement transforme la formation en information : « *la valeur didactique de l'information est faible et l'information s'oppose à la formation en ce qu'elle est à la fois passive et inorganisée* ». L'autonomie et la liberté dans l'apprentissage laisse l'information inorganisée à l'inverse d'une formation où l'enseignant est présent pour guider et accompagner l'apprenant.

### **1.5.2. Les mythes de l'enseignement à distance**

Un regard critique de l'enseignement à distance a été également porté sur la base des mythes de l'enseignement à distance par un groupe de chercheurs (Beaupré et al., 2019, 2020) à savoir : « le mythe de l'accessibilité », « le mythe de l'étudiant autonome » et « le mythe du professeur accompagnateur ». L'objectif n'est pas de rejeter ce mode d'enseignement, mais plutôt de proposer, par la suite, la façon la plus rationnelle pour intégrer les TIC dans l'enseignement et pour assurer une formation de qualité.

#### **❖ Le mythe de l'accessibilité**

Les établissements d'enseignement se trouvent incapables d'assurer un accès équitable à la population étudiante vu les coûts élevés d'achat et d'entretien des équipements, ce qui est à l'encontre de la vision de l'EAD "AAA" (anything, anytime, anywhere). Cette vision ne prend pas en considération ni les contraintes financières et matérielles des individus et des établissements d'enseignement ni les disparités socio-économiques des apprenants ce qui

pourra creuser davantage les écarts entre les classes sociales et entre les pays. De même, le faible réseau Internet, surtout dans les zones éloignées, s'avère l'un des obstacles bloquant l'accessibilité du cours pour les étudiants

❖ Le mythe de l'étudiant autonome

L'EAD nécessite un degré plus élevé d'autonomie chez les apprenants que celui nécessaire dans l'enseignement en mode présentiel. L'étudiant autonome est donc maître de son parcours scolaire.

L'autonomie et la qualité de l'apprentissage sont fortement impactées par les inégalités socio-économiques des apprenants. Ainsi, l'apprenant provenant d'un milieu aisé dispose de ressources et surtout de soutien qui peuvent stimuler sa curiosité et développer donc son niveau d'autonomie, à l'inverse de l'apprenant privé de l'ensemble de ces avantages. Dans ce sens, « *l'autonomisation de l'individu est un processus, un construit historique et social et se veut le grand projet moderne de l'Éducation, ...* » (Beaupré et al., 2019, p.34).

L'EAD est conçu pour les étudiants ayant l'esprit d'autonomie, de motivation et d'organisation. Le manque de motivation pourra entraîner ainsi l'augmentation du taux d'abandon en EAD. Cependant, même à l'université où les étudiants sont plus autonomes, cette autonomie est variable d'un étudiant à un autre.

❖ Mythe de l'enseignant accompagnateur

L'EAD entraîne un changement du rôle de l'enseignant qui devient un simple accompagnateur aidant à l'apprentissage au détriment de son rôle fondamental de transmission de savoir.

Le manque voire même l'absence d'interactions entre enseignants et apprenants va entraîner un retour à la forme de « par cœur » au lieu d'une pédagogie active qui a pour objectif d'impliquer l'apprenant et de stimuler sa réflexion.

L'utilisation massive des TIC en enseignement peut nuire à la vision humaniste de l'éducation. En effet, la substitution de l'enseignement par les TIC transférera la responsabilité éducative à l'apprenant qui sera obligé de prendre en main et de gérer son apprentissage.

## **2. Analyse critique de l'enseignement à distance à l'ère du Covid-19**

Avant la crise pandémique, plusieurs débats ont mis le point sur l'incontournable révolution numérique et la nécessité de la mettre au profit de l'enseignement.

Cependant, la pression de la crise pandémique a laissé certains croire qu'on peut basculer facilement vers l'enseignement à distance. Le passage nécessite cependant une longue réflexion et une adaptation pour tenir compte des impératifs d'accompagnement pédagogique des apprenants (Beaupré, et al, 2020).

## **2.1. Analyse critique de l'enseignement à distance en contexte de crise : enseignement à distance ou enseignement non présentiel ?**

Après le passage en urgence à l'enseignement en ligne, les enseignants ont manifesté leur engagement pour assurer la continuité pédagogique. L'adoption de ce nouveau mode d'enseignement a donc été évolutive dans la mesure où les professeurs ont essayé au fur et à mesure d'adapter leurs cours à ce constat particulier de l'enseignement en période de confinement, d'améliorer la qualité continuellement et de s'assurer de l'accompagnement et de l'apprentissage des apprenants.

Il a donc fallu repenser le format pédagogique, par exemple en découpant une séance de cours en plusieurs séquences vidéo simples et complémentaires, ce qui exige un temps important de préparation, d'enregistrement et de montage. Dans ce contexte, les professeurs doivent jouer le rôle de coach pour faciliter la tâche d'apprentissage en combinant à la fois les modalités synchrones et asynchrones. Ainsi, le rôle du professeur dans ce mode d'enseignement dépasse de loin son rôle de transmission du savoir (Dumez, 2020).

Par contre, il ne faut pas nier que la crise pandémique a suscité l'innovation au niveau de l'enseignement en général, et au niveau de l'enseignement supérieur en particulier. Ainsi, un certain nombre de pratiques innovantes ont permis aux universités d'assurer la continuité pédagogique (utilisations de différentes plateformes dédiées à l'apprentissage, des réseaux sociaux et d'applications de visio-conférences, passage des cours à la radio et à la télévision, ...) (Nations Unies, 2020).

L'EAD est un mode qui requiert un processus de transformation long et coûteux, un certain nombre de ressources et des conditions tels que (Beaupré, et al, 2020) :

- Garantir la collaboration de l'ensemble des parties prenantes tout en respectant l'autonomie des enseignants ;
- Veiller au respect des droits d'auteur ;
- Éviter la standardisation des cours en donnant la possibilité aux enseignants d'ajuster leurs cours ;
- Assurer un environnement favorable à l'EAD, en choisissant le matériel et les outils nécessaires et en créant des plateformes facilitant l'apprentissage et l'accès de l'ensemble des étudiants.

Cependant, le mode d'enseignement adopté dans la période de confinement n'a pas respecté totalement les conditions citées ci-dessus. Au moment de la crise, le souci principal des établissements d'enseignement était d'éviter une année blanche en se pressant pour produire

des ressources numériques qui, dans certains cas, pour ne pas généraliser, ne respectaient pas les critères de qualité exigés. Ceci est dû en principe à l'absence de formations antérieures adéquates pour l'initiation des enseignants à l'apprentissage en ligne, en plus de la faible maîtrise des moyens techniques utilisés dans l'enseignement à distance (Naji, 2020).

C'est pourquoi il faut parler plutôt d'enseignement en « mode non présentiel », « l'idée d'utiliser l'expression « enseignement en mode non présentiel » n'est pas qu'un débat d'ordre sémantique. Elle relève plutôt de différences fondamentales, bien qu'elles aient en commun de ne pas se faire en présentiel. L'EMNP est un compromis temporaire pour maintenir la continuité pédagogique » (SCCC-UQO).

Il faut donc faire la distinction entre l'enseignement en mode non présentiel et l'enseignement à distance. L'EMNP doit avoir pour mission de garantir la continuité des cours et l'accumulation des compétences essentielles par les apprenants (Beaupré, et al, 2020).

## 2.2. Recommandations pour un meilleur enseignement à distance post-Covid

L'enseignement à distance doit répondre au projet utopique de l'éducation (anything, anytime, anywhere). Or, le système éducatif adopté au moment de la crise ne permet pas d'assurer réellement les conditions de ce projet pour plusieurs raisons :

- Manque de moyens financiers à investir dans l'achat des outils technologiques ;
- Contraintes économiques (disparités socio-économiques entre les apprenants : coût d'Internet non abordable par les apprenants) ;
- Absence de couverture Internet dans certaines zones (Beaupré, et al, 2020) ;
- Fatigue due premièrement au fait d'assister pendant de longues heures, dans la même position, à des cours en visio-conférence en plus des nombreux problèmes techniques auxquels sont confrontés à la fois les professeurs et les apprenants;
- Lassitude due à la similitude des journées et à l'incertitude du lendemain, ce qui décourage les deux parties professeur et apprenant (Dumez, 2020).

Pour cela, l'EAD nécessite des outils et méthodes pédagogiques favorisant l'interaction entre les étudiants et entre les étudiants et professeurs (forums, travaux d'équipe en ligne, enseignement hybride, ...) (Beaupré, et al, 2020).

L'EAD ne pourra être bénéfique que s'il évite l'exclusion des étudiants manquant de ressources ou habitant dans un environnement limitant l'accès à ce mode d'enseignement, puisque nous l'avons signalé plus haut, l'EAD a pour mission de toucher une population de plus en plus élargie. De même, la réussite de ce mode nécessite d'assurer des formations aux nouveaux modes d'enseignement pour tous les enseignants (Nations Unies, 2020).

C'est donc le moment où jamais, que ce soit pour l'État ou pour l'ensemble des parties prenantes, de prendre les précautions et les décisions adéquates afin de se préparer aux situations futures imprévisibles et d'assurer un enseignement à distance post-Covid de qualité (Naji, 2020).

L'ensemble des acteurs doit s'entraider pour l'intérêt des apprenants. Dans ce sens, les enseignants doivent avoir le sens de créativité et d'innovation, l'administration doit se doter de l'esprit de leadership - afin de faciliter la tâche aussi bien aux enseignants qu'aux étudiants- et la société civile doit orienter ses actions au profit des apprenants. L'État doit aussi penser au renforcement de l'implication des parents qui ont, certes, joué un rôle non négligeable en temps de crise.

Ainsi, une approche participative réunissant l'ensemble des acteurs est sans doute la clé pour assurer un apprentissage de qualité au profit des apprenants (Naji, 2020) : Il faut penser à un enseignement révolutionnaire « *transformant radicalement la manière de penser des citoyens* » (Aourid, 2018, cité par Naji, 2020, p.5) centré sur une méthodologie à base humaine.

Suite à ces constats, il faut plutôt donner la priorité à l'enseignement en mode présentiel tout en préparant les conditions et les outils d'un EAD de qualité qui permettra aux universités de faire face aux contextes de crises imprévues ou pour faciliter l'accès à l'apprentissage aux personnes ayant des difficultés de bénéficier de l'apprentissage en mode présentiel. Pour ces raisons, certaines universités ont opté pour la forme hybride intégrant à la fois du présentiel et du « à distance » (Beaupré, et al, 2020).

Après la crise, il faut tirer profit des deux modes : le mode classique d'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance doivent être complémentaires (Crétin, Laïd, 2005) et non substituables. La substitution reste forcée et provisoire dans le cadre de la crise pandémique (Dumez, 2020) et il ne serait guère judicieux de choisir le mode d'enseignement à distance comme mode principal d'apprentissage.

Au niveau de l'EAD l'interface humaine est inexistante ce qui entrave l'interaction et le dynamisme entre l'enseignant et l'apprenant. Praticué seul, l'EAD risque de priver les apprenants des dimensions relationnelles et communicationnelles qu'offre l'enseignement en mode présentiel, c'est cette interaction qui contribue à la formation de la personnalité de l'étudiant et permet d'assurer une meilleure compréhension et une bonne maîtrise des connaissances (Beaupré, et al, 2019, 2020).

L'EAD pourra apporter une valeur ajoutée s'il est pratiqué en complément de l'enseignement en mode présentiel (mode d'enseignement hybride) (El Marhoum, et al., 2020), « *Il faut*

*impérativement ne pas opposer EAD à l'enseignement traditionnel en mode présentiel, puisque le numérique ne doit être qu'un outil pédagogique de plus, mais surtout ne pas l'utiliser seul* » (Beaupré, et al., 2019, p.42). Malheureusement, l'engouement pour l'EAD entraîne une certaine confusion entre les fins et les moyens. Le numérique ne doit plus être considéré comme une fin en soi à laquelle le système éducatif doit s'adapter, mais plutôt comme un moyen d'apprentissage parmi d'autres. (Beaupré, et al., 2019)

### **Conclusion**

Certes, la pandémie Covid-19 a touché tous les domaines de la vie (El Marhoum, et al., 2020), cependant, l'enseignement est parmi les secteurs les plus touchés par cette crise (Naji, 2020). Les répercussions durables de la crise sanitaire Covid-19 promettent de changer radicalement les modes d'enseignement aux niveaux des établissements d'enseignement en général et au niveau des universités en particulier. Cette pandémie laissera certainement des traces dans les modes d'enseignement pratiqués par les universités permettant ainsi aux universités d'accélérer l'entrée dans l'ère de l'enseignement à distance.

Cette crise sanitaire a contraint les universités à développer de nouvelles pratiques d'enseignement et à accélérer le basculement d'un « enseignement en présentiel » vers un nouveau mode d'enseignement, qualifié par certains d'enseignement à distance et par d'autres « d'enseignement non présentiel ».

Si l'enseignement en mode présentiel offre aux apprenants des possibilités d'interactions sociales, relationnelles et communicationnelles qui ont un effet positif sur la qualité de leur apprentissage, l'EAD présente des risques liés à la motivation et à l'engagement des étudiants à suivre leurs cours à distance. À ces risques s'ajoutent les inégalités sociales mais aussi numériques dues aux disparités entre les étudiants en matière de maîtrise des outils et dispositions technologiques exigées dans l'EAD (Pouliot, et al., 2020).

En effet, l'ensemble des critiques adressées à l'enseignement à distance imposent de s'interroger sur la possibilité de combiner, après la crise pandémique, les deux modes d'enseignement au niveau des universités : enseignement en présentiel et enseignement à distance. C'est en s'inscrivant dans cette perspective de complémentarité entre ces deux modes d'enseignement, que nous avons proposé dans le cadre de ce travail d'analyser la possibilité de repenser l'enseignement dans les universités marocaines en adoptant une approche dite « Hybride » combinant à la fois l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance pour plus d'efficacité.

En effet, nous avons en premier lieu analysé le concept d'enseignement à distance à travers son évolution historique et son apparition au niveau des universités. Ensuite, nous avons identifié les critiques de l'enseignement à distance à travers, d'une part, le triangle éducatif, et d'autre part, les différents mythes d'enseignement. Ce point nous a permis de déduire que l'enseignement pratiqué en période de confinement était plutôt un enseignement non présentiel et non un enseignement à distance. Enfin, nous avons avancé plusieurs recommandations permettant aux universités d'assurer un enseignement à distance de qualité, mais en complémentarité de l'enseignement en mode présentiel.

Outre les analyses proposées, les constats observés et les recommandations mises en avant, ce travail apporte des éléments de réflexion sur l'EAD en soulignant l'intérêt d'une approche hybride, basée sur la complémentarité entre enseignement à distance et enseignement en présentiel en tant qu'option pertinente pour repenser l'enseignement supérieur dans le contexte post-Covid. Les enseignements tirés de cette analyse ouvrent plusieurs perspectives de réflexion tant théoriques que pratiques, essentiellement en termes de modalités, des conditions pédagogiques et organisationnelles ainsi que des rôles des différents acteurs pour la mise en œuvre du modèle d'enseignement hybride. L'article ouvre la voie à une analyse des effets à moyen et long terme de l'hybridation des modes d'enseignement sur la qualité de l'apprentissage, l'engagement et l'inclusion des étudiants pour garantir la réduction des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur.

## BIBLIOGRAPHIE

- **Beaupré, C., et al.** (2019). L'enseignement à distance : enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux. Québec : Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN), Comité école et société.
- **Beaupré, C., et al.** (2020). L'enseignement au temps du coronavirus : Balises pour l'automne 2020. Québec : Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN), Comité école et société.
- **Ben Youssef, A. & Rallet, A.** (2009). Usage des T.I.C dans l'enseignement supérieur. Réseaux. Communication - technologie - société, Editions Hermes, La découverte, 2009/3 (155), 9-20.
- **Crétin, R. & Laïd, B.** (2005). L'enseignement à distance : proposition de trois démarches. Centre de recherche de l'IAE, Équipe SICOMOR, Université Jean Moulin Lyon 3.
- **Dobre, O.** (2020). Philippe Meirieu : Arrêtons de totémiser le numérique ! Politis. <https://www.politis.fr/articles/2020/04/philippe-meirieu-arretons-de-totemiser-le-numerique-41796/>
- **Dumez, H.** (2020). Retours sur l'expérience d'enseignement online. Le Libellio d'AEGIS, 16, Série spéciale « Coronam », semaine 5.
- **El Marhoum, A., et al.** (2020), L'enseignement à distance au Maroc : perceptions des étudiants en période du confinement COVID-19 à partir d'une enquête nationale. [https://www.researchgate.net/publication/351101963\\_L%27enseignement\\_a\\_distance\\_au\\_Maroc\\_Perceptions\\_des\\_etudiants\\_en\\_pperiode\\_du\\_confinement\\_Covid-19\\_a\\_partir\\_d%27une\\_enquete\\_nationale](https://www.researchgate.net/publication/351101963_L%27enseignement_a_distance_au_Maroc_Perceptions_des_etudiants_en_pperiode_du_confinement_Covid-19_a_partir_d%27une_enquete_nationale)
- **Gilbert, J. & Belley-Pelletier, E.** (2006). Réflexion sur l'enseignement en ligne. Québec : CADEUL – Confédération des associations d'étudiants et d'étudiantes de l'Université Laval.
- **Hanafi, A.** (2011) : « Virtualisation des pratiques d'enseignement en FOAD entre contexte et média : le cas du réseau Pyramide », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Toulouse, le Mirail - Toulouse II.
- **Hantem, A.** (2020). Les conditions de l'enseignement à distance pendant le confinement dû au COVID-19 : Cas de l'enseignement supérieur au Maroc, HAL-02883214.
- **Houssaye, J.** (2000). Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, 3e éd. Berne : Peter Lang.

- **Marchand, L.** (2001). L'apprentissage en ligne au Canada : frein ou innovation pédagogique ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 403–419.
- **Marty, O.** (2016). Penser l'enseignement à distance. Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme. *International Journal of E-learning and Distance Education*, 32(1).
- **Nabil, S. & Rouggani, K.** (2022). L'enseignement à distance : apports, enjeux et perspectives – cas de l'enseignement supérieur au Maroc. *Revue de Management et Cultures (REMAC)*, 7, 382–396.
- **Naji, A.** (2020). Les systèmes éducatifs à l'épreuve de la Covid : l'exemple du Maroc, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.9783>.
- **Nations Unies** (2020). Note de synthèse : L'éducation en temps de COVID-19 et après.
- **Orivel, F. & Orivel, E.** (2006). Analyse économique de l'e-learning : quelques pistes pour le futur. Communication présentée à la XXIIe Conférence de la CESE, Grenade, 3–6 juillet.
- **Ouerfelli, T. & Gharbi, K.** (2008). Le dispositif d'enseignement à distance à l'université de Bahreïn : pratiques et attentes des enseignants. Université de Bahreïn.
- **Pouliot, E., et al.** (2020). Avis du GRIIP : COVID-19 – Favoriser l'implication des étudiants en contexte de formation à distance. *Pédagogie universitaire : Innover, Partager, Soutenir*.
- **Power, M.** (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Revue de l'Éducation à Distance*, 17(2), 57–69.
- **Riyami, B.** (2018) : « Analyse des effets des TIC sur l'enseignement supérieur au Maroc dans un contexte de formation en collaboration avec une université française ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bretagne Sud.
- **Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec en Outaouais (SCCC-UQO).** (2020). L'enseignement en mode non présentiel n'est pas de la FAD. <https://www.sccc-uqo.ca/2020/05/03/lenseignement-en-mode-non-presentiel-nest-pas-de-la-fad/>