

AVIS DE LA COMMISSION
DES ÉTUDES

L'innovation en enseignement supérieur

8 avril 2026



UNIVERSITÉ
LAVAL

Table des matières

Listes des tableaux et des figures	iii
Résumé.....	iv
Mandat.....	1
L'innovation en enseignement supérieur	3
1. Comprendre le concept d'innovation.....	3
1.1. Vers une définition de l'innovation en enseignement supérieur.....	3
1.2. Finalités et principes de l'innovation : Petites et grandes transformations, autant de valeurs ajoutées.....	6
2. Les étapes clés.....	8
3. Conditions de succès et leviers institutionnels	10
3.1. La posture des porteuses et des porteurs d'innovation	11
3.2. Les sept leviers pour une démarche durable	11
3.3. L'institution, partenaire structurant	12
4. Les actrices, les acteurs et leurs rôles dans la transformation	13
4.1. Les étudiantes et les étudiants.....	13
4.2. Le corps professoral et enseignant	14
4.3. Le comité de programme.....	14
4.4. L'institution.....	15
L'innovation en enseignement supérieur : répondre aux pressions d'adaptation internes et externes	16
1. Contexte	16
1.1. Une adaptation en continu.....	17
2. Les pressions externes.....	18
2.1. Les orientations publiques.....	18
2.2. Avis prospectif de la Commission des études.....	20
2.3. Les transformations sociétales.....	21
3. Les pressions internes.....	29
3.1. Modification du profil et du parcours de vie des étudiants et étudiantes.....	30
3.2. L'enjeu des compétences de 2030.....	33
3.3. Le marché de la formation universitaire et la transformation des institutions.....	39
Un portrait de l'Université Laval	43
1. Évolution de la communauté étudiante au cours des dix dernières années	43
2. Le contexte réglementaire entourant les programmes de formation universitaire	47

2.1.	Le Règlement des études (2025)	47
2.2.	La Politique de valorisation de l'enseignement.....	49
2.3.	La Politique d'évaluation périodique des programmes de formation à l'Université Laval.....	49
3.	Les nouveaux programmes.....	51
3.1.	Élaboration de nouveaux programmes	53
3.2.	Évaluation des programmes existants	57
4.	Dispositifs actuels et ressources : les diverses initiatives d'appui.....	59
4.1.	Chaires de leadership en enseignement (CLE).....	59
4.2.	Bureau de la qualité des programmes (BQP).....	60
4.3.	Les prix d'excellence en enseignement	62
4.4.	Les programmes de soutien à l'innovation pédagogique (PAIP)	68
4.5.	Les sondages auprès des récipiendaires de Prix d'excellence en enseignement et détentrices et détenteurs de soutien par le PAIP.....	69
5.	L'appréciation de l'enseignement.....	73
5.1.	Historique	74
5.2.	Questionnaire d'appréciation de l'enseignement à l'Université Laval	75
5.3.	Culture de l'innovation et valorisation des réalisations en enseignement	76
5.4.	Reconnaissance de la contribution en enseignement dans le cheminement de carrière : la titularisation.....	77
	Conclusions et recommandations	79
	Remerciements.....	82
	Références.....	83
	ANNEXE A : Membres de la Commission des études qui ont participé aux travaux	90
	ANNEXE B : Personnes invitées dans le cadre des travaux	92

Listes des tableaux et des figures

Liste des figures :

- FIGURE A - Illustration des étapes du parcours d'innovation selon Béchard et Pelletier, 2002;
- FIGURE B - Nouvelles inscriptions par type de programme;
- FIGURE C - Proportion des personnes étudiantes selon le régime d'études et le type de fréquentation;
- FIGURE D - Âge moyen des cohortes en fonction des cycles d'études et des années universitaires;
- FIGURE E - Proportion des personnes étudiantes de l'international pour chaque université;
- FIGURE F - Nombre de programmes de grade offerts;
- FIGURE G - Nombre de programmes courts offerts;
- FIGURE H - Nouveaux programmes implantés;
- FIGURE I - Programmes menant à un grade soumis à la CEUL;
- FIGURE J - Nombre annuel de projets de programmes soumis à la Commission des études ou à son Comité-conseil;
- FIGURE K - Projets de programmes de grade examinés par le Bureau de coopération interuniversitaire (2017-2025);
- FIGURE L - Projets de programmes de grade en provenance des institutions du Réseau des Universités du Québec, examinés par le BCI (2017-2025).

Liste de tableaux :

- Tableau 1 - Fonds d'appui à l'élaboration et à l'amélioration des programmes;
- Tableau 2 - Programme d'appui à l'innovation pédagogique – budget.

Résumé

À l'automne 2023, le Conseil universitaire confiait à la Commission des études un mandat particulier portant sur les défis de l'innovation en enseignement universitaire. Face aux transformations sociétales et aux besoins sur le plan de l'offre de formation qui en émergent, une réflexion sur les vecteurs de l'innovation en matière d'enseignement à tous les cycles d'études s'avère pertinente, qu'il s'agisse des changements graduels qui prennent place dans les programmes ou de la création de nouvelles offres de formation. La Commission a ainsi posé un regard global afin de mettre au jour les éléments porteurs pour le déploiement d'une culture de l'innovation en enseignement à l'Université Laval.

Dans cet avis, la Commission s'est penché les différents facteurs à considérer et qui entrent en jeu dans le processus d'innovation, allant du concept lui-même jusqu'aux leviers actuels ou à mettre en place pour favoriser une culture institutionnelle de l'innovation en enseignement.

La première partie de l'avis est consacrée au concept d'innovation, à ses étapes clés et à ses conditions de succès. Y sont aussi abordés les postures et les rôles des porteuses et porteurs d'innovation, des étudiants et étudiantes, du corps professoral et enseignant et de l'institution à travers ses services et ses instances.

L'innovation découle parfois d'une découverte que l'on choisit d'exploiter en la rendant accessible en enseignement. Le plus souvent, l'innovation vient répondre à des besoins ou à des pressions subies par la communauté universitaire en provenance de l'extérieur de ses murs ou du sein même de sa communauté. La seconde partie de l'avis explore les enjeux et les défis d'adaptation et leur provenance. Outre les orientations publiques et les transformations sociétales, un regard est posé sur les impacts de facteurs tels que l'avènement des systèmes d'intelligence artificielle générative, les compétences et connaissances attendues chez les finissants et les finissantes et la transformation du profil et du parcours de vie des étudiants et étudiantes. Cette partie se conclut sur le marché de la formation universitaire et des scénarios de transformation qui invitent les institutions à réfléchir sur leurs choix d'action et d'orientation.

La troisième grande section de cet avis propose un état des lieux à l'Université Laval au regard de toutes les dimensions explorées dans les parties précédentes. On y aborde l'évolution de la communauté étudiante, les références et cadres réglementaires qui balisent le déploiement des formations, la création et l'évaluation des programmes et les dispositifs actuels de même que les ressources disponibles pour appuyer les transformations dans les programmes, que celles-ci soient mineures ou majeures. Un sondage mené auprès des récipiendaires de Prix d'excellence en enseignement et des détenteurs et détentrices d'un soutien par le Programme d'aide à l'innovation pédagogique (PAIP) a soulevé, pour la Commission, la question de la valorisation de l'enseignement. Cette dernière partie présente une réflexion sur la reconnaissance de la contribution de l'enseignement et les jalons additionnels à poser pour mettre en place et déployer une culture de l'innovation, de la reconnaissance et de la valorisation des réalisations en enseignement.

La Commission a pu bénéficier, dans sa démarche, de ressources qui l'ont informée sur les volets financiers publics et les leviers internes appuyant l'innovation, sur l'état des lieux de la recherche sur l'innovation en enseignement supérieur, sur le déploiement des systèmes d'intelligence artificielle générative, sur les données d'inscription et le portrait de nos étudiants et étudiantes ainsi que sur des parcours individuels en enseignement ou en innovation par le biais de témoignages. Toutes ces interventions, les recherches documentaires effectuées et surtout les échanges qui ont eu lieu lors des séances de la Commission des études, ont permis de mettre au cœur de la réflexion les réalités individuelles et communautaires dans notre institution. Les recommandations formulées à l'issue de cette réflexion traduisent les conclusions obtenues dans un objectif d'apporter des retombées positives pour la communauté de l'Université Laval.

Mandat

Lors de la séance du 26 septembre 2023, le Conseil universitaire confie à la Commission des études, à la demande de la rectrice, le mandat suivant :

Le plan institutionnel ULaval 2023-2028 met en relief un contexte où surviennent des défis émergents en enseignement supérieur où l'on observe des transformations de façon accélérée. En phase avec cet univers en changement, la mission institutionnelle de formation doit pouvoir tirer profit d'innovations en enseignement et dans les modalités d'apprentissage.

Face aux transformations sociétales et aux besoins sur le plan de l'offre de formation qui en émergent, une réflexion sur les vecteurs de l'innovation en matière d'enseignement à tous les cycles d'études s'avère pertinente. Qu'il s'agisse des changements graduels qui s'opèrent dans les programmes et les formations existantes ou de la création de nouvelles offres de formation, une réflexion sur les constituants et les leviers de l'innovation en enseignement supérieur s'impose dans le contexte actuel.

De nouveaux outils, de nouvelles expertises et de nouvelles collaborations font graduellement leur apparition dans les pratiques d'enseignement afin de prendre en compte des réalités marquées par une complexité croissante qui nécessitent souvent de faire appel à plusieurs disciplines, mais aussi à diverses approches favorisant l'acquisition des connaissances et le développement des compétences.

La réflexion de la Commission compte ainsi explorer le thème de l'innovation en enseignement supérieur dans son mandat lancé en 2023-2024, sous différents angles et en tirant parti de nombreuses ressources tant institutionnelles qu'externes. Sa réflexion permettra d'aborder différents aspects dont :

- La définition de l'innovation en enseignement et dans la formation universitaire;
- Les transformations et les pratiques innovantes dans les programmes, les motifs qui en sont à l'origine et les résultats obtenus ou escomptés;
- Les moyens de mettre en valeur et de faire connaître les pratiques innovantes en enseignement;
- Les ressources et les moyens à mettre en œuvre afin de consolider une culture de l'innovation en enseignement à l'Université Laval.

La Commission pourra s'appuyer, dans son mandat, sur les ressources institutionnelles qui abordent l'innovation en enseignement supérieur tout en explorant les principes et les pratiques en vigueur dans diverses institutions universitaires.

Dans son *Plan institutionnel 2023-2028, Agir ensemble pour plus d'impact* (Université Laval, 2023), l'Université adopte une vision de la formation qui s'inscrit dans le parcours élargi d'une société apprenante. Outre l'apprentissage tout au long de la vie, où l'Université vient occuper un rôle central, cette vision prend en compte l'évolution de l'environnement externe et interne des

institutions en mettant l'accent sur les besoins de perfectionnement, le rôle des compétences transversales, la résolution de problématiques complexes et l'incidence du numérique dans la composition d'une formation actualisée et de qualité. Au centre de cette démarche institutionnelle se situe la valorisation **renouvelée de l'enseignement**.

Par cet avis, la Commission souhaite contribuer à cette valorisation, mais également à la réalisation de la vision institutionnelle en explorant les leviers et les contextes favorables aux élans novateurs et à leur matérialisation dans une culture partagée de l'innovation.

La Commission s'est affairée à comprendre l'innovation en enseignement supérieur en la situant dans la perspective de ses finalités et à en cerner les constituants et les modalités pour les mettre au service de la communauté universitaire.

L'innovation en enseignement supérieur

1. Comprendre le concept d'innovation

Jean-Pierre Béchard (2001), cité par le Conseil supérieur de l'éducation (2006) précisait que « *quelque trois cents définitions jonchent les pages des écrits scientifiques qui ont abordé l'Innovation* » (CSÉ, 2006, p.24). Une revue de littérature plus récente révèle que cette tendance au foisonnement des définitions associées au concept d'innovation est toujours présente. Cette diversité reflète la volonté de préciser sa portée.

Initialement associé au domaine de l'économie, le concept renvoie à des cycles où la croissance repose sur un processus de création, de destruction et de restructuration des activités économiques (Meier, 2020) selon Joseph Schumpeter. Selon ce dernier, l'innovation se produit au moment de la première introduction d'une nouveauté productive dans un contexte ou un processus (ici, dans la sphère économique). Il opère ainsi une distinction entre « innovation » et « invention », laquelle peut représenter une idée, un schéma ou un modèle qui n'est pas mis en œuvre ou mis à la disposition de tiers (OCDE, 2008; Paulré, 2016). L'invention doit donc prendre place dans un processus dynamique, être rendue disponible.

Cette distinction entre « innovation » et « invention » demeure d'actualité, car le concept d'innovation, tel qu'on y réfère de nos jours, a cheminé avec les nombreux progrès technologiques, puis numériques depuis les années 1980. C'est entre autres pour cette raison que tout apport technologique ou numérique est souvent assimilé à une innovation, alors qu'il n'en est généralement qu'une composante¹. On retient toutefois que l'innovation, bien qu'elle puisse émaner d'une découverte accidentelle ou fortuite, doit être introduite de façon volontaire ou intentionnelle dans un processus qui permet de l'exploiter en la rendant accessible.

Enfin, l'innovation peut désigner tant un produit (résultat) qu'un processus, ou une combinaison des deux (OCDE, 2018). Le critère de mise en œuvre ou de mise à la disposition d'utilisateurs demeure toutefois central et définitoire en ce qui a trait à l'innovation.

1.1. Vers une définition de l'innovation en enseignement supérieur

En éducation, on constate que les définitions peuvent varier selon des objectifs poursuivis, par exemple l'engagement étudiant, la créativité, la collaboration, l'usage pertinent du numérique, etc.

Dans la littérature scientifique, les définitions reposent souvent sur une compréhension tacite et partagée des concepts. Les objectifs ou le point de vue adopté servent alors à délimiter la portée du concept d'innovation selon Major et ses collaborateurs (2020. p. 5). Les auteurs proposent

¹ Cette confusion a conduit l'OCDE à retirer de la définition des différentes catégories d'innovation le terme « technologique » (Paulré, 2016).

différents exemples, mais le choix des objectifs et des moyens doit faire l'objet d'une analyse fine des besoins préalablement à la démarche. On mentionne des objectifs tels que renforcer l'engagement et la réussite des étudiantes et des étudiants par des jeux et des simulations (Vlachopolous & Makri, 2017) ou favoriser la créativité (Jaskyte et coll., 2009) et développer la collaboration (Siegel & Clayton, 2016) ou encore contextualiser l'apport technologique : [...] On a également tendance à associer l'innovation à l'utilisation de nouvelles technologies (Walder, 2014a).

D'autres définitions également recensées par Major et ses collaborateurs (2020) sont plus spécifiques et intègrent des éléments en lien avec le contexte de production et de mise en œuvre des innovations :

- Selon la définition de Law (2010), l'innovation est « une procédure ou un produit tangible qui est nouveau et intentionnel, et qui vise à apporter un bénéfice » (p. 335);
- Denning (2004, cité par Casanovas, 2010) intègre également l'idée de bénéfice, définissant l'innovation comme des changements de pratiques qui sont bénéfiques parce qu'ils génèrent une valeur ajoutée pour les membres de la communauté au sein de laquelle l'innovation est mise en œuvre;
- Sharples et coll. (2016) incluent la technologie dans leur définition de l'innovation comme « des théories et des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation nouvelles ou changeantes pour le monde moderne, basé sur la technologie » (p. 7);
- Walder (2014) est parvenue à la définition suivante : « L'innovation pédagogique dans un contexte universitaire se caractérise par une action intentionnelle qui vise à améliorer l'apprentissage des étudiants universitaires de manière durable » (p. 197). (Major et coll., 2020, p. 5, traduction libre.)

Enfin, Major et ses collaborateurs proposent leur propre définition de l'innovation pédagogique:

Les pédagogies innovantes sont des approches et des pratiques d'enseignement qui sont nouvelles ou différentes dans un contexte particulier et qui sont conçues pour améliorer de manière ciblée et réactive les expériences et les résultats des étudiants dans ce contexte. (Major et coll., 2020. p.7 traduction libre)

Les définitions recensées présentent des éléments communs. On y évoque l'acte ou l'activité d'innovation qui consiste principalement à implanter des **éléments nouveaux** (des pratiques ou des approches) dans une **perspective d'amélioration** en poursuivant certains objectifs, comme celui de **favoriser l'apprentissage**, et constituant, en général, **une valeur ajoutée** pour les personnes étudiantes. Ces éléments nouveaux peuvent être d'origines diverses, voire d'origine accidentelle² et ne pas être produits de façon intentionnelle. Leur apparition dans une sphère d'activités, où ils deviennent connus, accessibles et exploités sciemment, leur confère un statut d'innovation dans cette sphère.

² On peut évoquer ici des découvertes accidentelles telles que la pénicilline (Fleming 1928), le Post-it (3M and Art Fry), le four à micro-ondes (Spencer 1945), etc.

Certains auteurs précisent que l'innovation doit présenter une certaine rupture avec les pratiques d'enseignement traditionnel, dont Walder (2017) alors que d'autres n'excluent pas la persistance de pratiques antérieures ou plus traditionnelles.

Ainsi, Palmer et Giering (2023) ajoutent à l'expression d'objectifs des **finalités** qui doivent guider les innovations, **soit l'équité, la persévérance et l'appartenance** que l'on souhaite comme autant de résultantes d'un processus d'innovation pédagogique implanté :

[...] l'innovation pédagogique peut consister en l'adaptation d'une pratique existante ou d'une activité d'enseignement couramment employée ou constituer une pratique ou une activité distinctement nouvelle et créative visant à accroître l'équité en matière d'éducation, la rétention ou la persévérance des étudiants, le sentiment d'appartenance, l'apprentissage, l'engagement, ou l'efficacité et l'engagement des enseignants. (p. 2, traduction libre)

On retrouve dans la Politique de valorisation de l'enseignement à l'Université Laval (2017) une définition librement inspirée de Bédard, D., Béchar, J.-P. (2009), soit une « activité délibérée qui vise à introduire de la nouveauté dans un contexte donné dans le but d'améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants ». (p.4)

La Commission a recherché une définition que l'on pourrait qualifier de « transversale », c'est-à-dire qui prend en compte le rôle des acteurs et actrices, celui des utilisateurs et utilisatrices, les processus en cause, le cadre institutionnel et la finalité. Elle a ainsi considéré la définition proposée par le CSÉ (2006) : « L'innovation en éducation est un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative³ des élèves ou des étudiants » (p. 26).

La Commission a toutefois élaboré une définition qui lui apparaît plus complète et à même d'être exploitée en enseignement supérieur et dans le cadre de cet avis :

L'innovation en enseignement supérieur est un processus délibéré de transformation adaptée, de nature curriculaire, pédagogique ou organisationnelle, qui vise, par son application, une amélioration durable de la réussite universitaire et éducative.

Cette définition fait également appel à deux concepts auxquels la Commission a été sensibilisée au fil de sa réflexion, de ses recherches documentaires et grâce à des échanges qui ont pris place,

³ Le Conseil adopte une définition de la réussite qui ne se limite pas aux seules performances scolaires de l'élève ou de l'étudiant. Une telle conception s'inspire largement de ses travaux antérieurs, où la réussite a déjà été définie en ces termes : « [...] l'acquisition et l'intégration par l'étudiant ou l'étudiante de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel » (CSE, 2000b, p. 32).

notamment lors d'ateliers tenus en mai et en juin 2024⁴ : il s'agit de « l'amélioration durable » et la « réussite éducative ».

La « réussite éducative » recouvre une réalité plus large que celle de « réussite académique » que l'on mesure de façon ponctuelle à travers des évaluations en milieu scolaire ou l'obtention d'un diplôme. Dans cette perspective, l'amélioration de l'engagement étudiant, de l'équité ou de l'expérience d'apprentissage sont autant d'objectifs poursuivis susceptibles de contribuer à cette réussite éducative. Dans son mémoire présenté dans le cadre des consultations publiques pour l'élaboration d'une politique sur la réussite éducative, le Conseil supérieur de l'éducation (2016) illustre cette vision où la réussite académique ne constitue qu'une dimension de la réussite plus globale des individus :

Une politique de la réussite éducative devra donc prendre en considération les capacités et l'autonomie développées selon tous les volets de la mission de l'école, qui ne consiste pas seulement à *instruire*, mais aussi à *socialiser* et à *qualifier*;

Dans cette perspective plus large, la qualité de l'expérience éducative, qui conditionne le rapport à l'apprentissage et au savoir, ne se mesure pas uniquement à l'obtention d'un diplôme (p. 7).

Le concept « d'amélioration durable » interpelle également la Commission puisque les transformations qui découlent des innovations doivent être visibles, partagées et pérennes afin de s'inscrire en termes de contribution à l'objectif plus général de réussite éducative.

Par conséquent, la Commission recommande :

R1 : Que la définition de l'innovation en enseignement proposée par le Commission des études incluant les notions de réussite universitaire et éducative soit utilisée par l'Université Laval.

1.2. Finalités et principes de l'innovation : Petites et grandes transformations, autant de valeurs ajoutées

Selon la littérature, l'objectif poursuivi dans la mise en place d'une innovation est l'apport d'une valeur ajoutée et, puisque la formation des individus est préalable ou concomitante à l'introduction au monde du travail, on considère l'innovation appliquée à la formation comme un progrès aussi bien technique que social (Cros, 2019).

Le processus d'innovation peut avoir une portée plus ou moins étendue. Major et ses collaborateurs (2020) qualifient d'innovation avec un « i » minuscule les changements à petite échelle, généralement apportés par un enseignant ou une enseignante et consistant à modifier

⁴ La Commission a bénéficié de deux ateliers animés par Didier Paquelin, professeur titulaire de la Chaire de leadership en enseignement sur la pédagogie de l'enseignement supérieur en mai et en juin 2024.

les travaux, à introduire des technologies ou de nouvelles activités d'apprentissage dans l'enseignement.

Cros (2001) estime que l'innovation découle d'une intention et génère des actions qui ont pour but de changer ou de modifier une situation ou une pratique à partir d'un constat de carence, d'inadéquation ou de mécontentement par rapport aux objectifs fixés. (Walder 2014, p 196, traduction libre)

Les transformations à petite échelle ne font pas, en général, l'objet d'une large dissémination et, ce faisant, n'apportent pas nécessairement l'effet pérenne attendu selon l'approche de Walder (2014).

Les innovations majeures, désignées par les autrices et auteurs d'innovations avec un « I » majuscule, conduisent à des changements de plus grande ampleur et sont plus radicales comme la transformation d'un programme où l'ensemble des cours et des exigences de réussite sont revus. Il s'agit alors de projets institutionnels de transformation pour lesquels des ressources plus importantes et structurantes sont généralement mobilisées ou offertes.

Pour Huberman (1973), l'innovation pédagogique est : « une amélioration intentionnelle, mesurable et durable qui n'est pas susceptible de se produire fréquemment » (p. 7). Elle implique la mise en œuvre, l'acceptation et l'utilisation à grande échelle d'un changement qui doit survivre sans perdre ses caractéristiques initiales. L'innovation réside dans l'intégration d'un projet institutionnel, d'une méthode, d'un processus, d'une technologie ou autres, transférés, importés ou empruntés ailleurs (Cros et Adamczewski, 1996 ; Cros, 2001 ; Béchard, 2001). (Walder, 2014, p. 196, traduction libre)

Qu'il s'agisse de transformations majeures ou mineures, sur le plan du contenu ou des finalités, les éléments recensés qui caractérisent une transformation porteuse vont comme suit:

- Être inclusives pour les apprenants, accessibles à différents publics, hospitalières aux différentes idées, interdisciplinaires ou transdisciplinaires et capacitanes (qui rendent capables d'agir) (Cristol, 2023);
- Recourir à du matériel authentique et pertinent, apporter la nouveauté, un bénéfice et des retombées (matériel authentique, expérience de terrain ou stage, etc.) (Major et coll., 2020);
- Supporter l'apprentissage, la professionnalisation, la diplomation, l'accès à d'autres formations tout en modifiant le comportement des personnes étudiantes. Elle réinvente la pratique enseignante, apporte de la satisfaction pour le corps enseignant et de la fierté pour l'institution où elle prend place (Walder, 2017);
- Favoriser la littératie technologique, permettre l'acquisition de compétences transversales, amoindrir les iniquités et les vulnérabilités et faire apprendre autrement (Béchard et Pelletier, 2002; Burdick et Hallman, 2022, chapitre 8);
- Apporter des bénéfices pour les apprenants, dont l'accès à de nouvelles pratiques, au développement de l'esprit critique, l'exploration, la stimulation et la motivation. Du

côté des enseignants, permettre d'ajouter une touche personnelle, l'apport d'ajustements, l'approfondissement d'une technologie, d'une méthode ou d'un savoir-faire. Pour l'institution, enclencher des boucles vertueuses en évaluant les pratiques en cours en comparaison aux nouvelles pratiques, la reconnaissance des personnes et de leurs avancées, avoir la possibilité de comprendre les échecs et d'apprendre les comportements efficaces (Cristol, 2023).

Il est en outre possible d'identifier d'autres impacts et avantages indirects découlant de l'implantation de petites comme de grandes innovations pédagogiques. À ce titre, on retrouve le développement des habiletés sociales pour les étudiants et étudiantes, le sens de l'initiative, la créativité, le sens de la découverte en plus de la coopération et la collaboration. Les avantages collatéraux se trouvent aussi dans le développement de la capacité de résoudre des problèmes complexes, de se constituer artisan ou artisane de son apprentissage, d'aborder l'interdisciplinarité, de développer le leadership et d'exploiter de manière originale des lieux ou des outils mis à la disposition des personnes apprenantes (Major et coll., 2020; Walder, 2017). Enfin, l'apport d'innovations pédagogiques est très souvent perçu comme une manifestation de bienveillance, signe que les personnes enseignantes sont soucieuses des apprenants et apprenantes et souhaitent leur réussite (Major et coll., 2020).

La valeur ajoutée se traduit donc de diverses façons, mais l'incidence des changements porte le plus souvent sur les étudiants et étudiantes, premiers bénéficiaires des transformations à petite comme à grande échelle.

2. Les étapes clés

La Commission a invité, au cours de l'exercice 2023-2024, des autrices et auteurs d'innovations pédagogiques, récipiendaires de prix institutionnels d'innovation en enseignement. Ces personnes ont tenu des présentations portant sur leurs motivations, le contexte dans lequel leurs travaux de transformation ont pris place, les étapes franchies, les ressources, puis l'expérience de déploiement des innovations pédagogiques dont ils et elles ont procédé à la création. Le cheminement que ces personnes ont évoqué recoupe les différentes étapes mentionnées dans la littérature, notamment par Bécharde et Pelletier (2002) qui font état de la trame des différents passages composant le parcours dynamique des innovations pédagogiques en enseignement soit : « [...] des contextes à l'idée, de l'idée à l'occasion, de l'occasion au projet, du projet à la classe et de la classe à l'institution » (Bécharde et Pelletier, 2002, p. 12).

Le processus se résume alors aux étapes suivantes, lesquelles feront, pour la plupart, l'objet d'itérations : « [...] l'idéation, la construction, l'implantation, l'évaluation et la diffusion. Entre ces étapes s'articulent des ajustements aux niveaux stratégiques, structurels et opérationnels qui en assurent la cohérence » (Bécharde et Pelletier, 2002, p. 16).

Étapes et actions clés du processus d'innovation

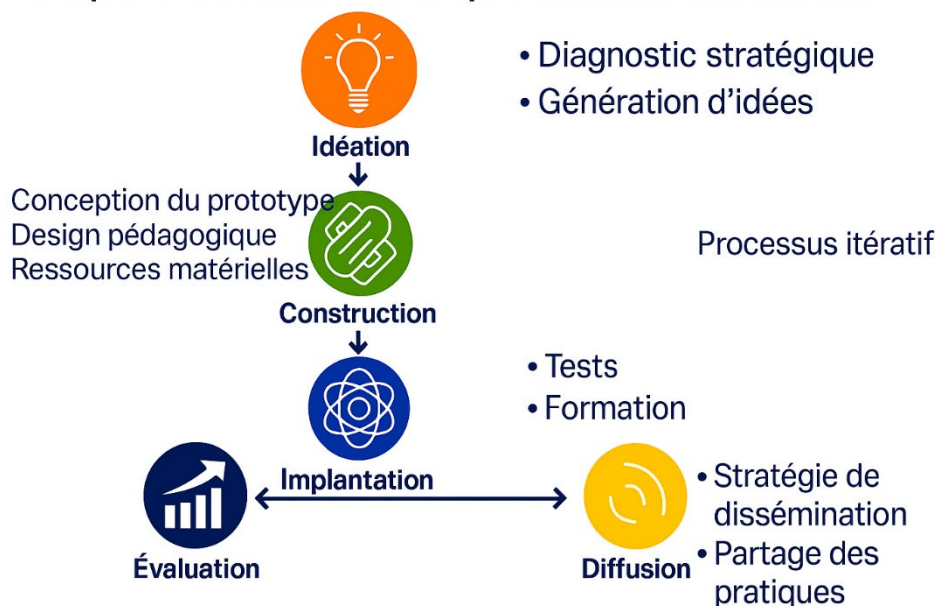


FIGURE A - Illustration des étapes du parcours d'innovation selon Béchard et Pelletier, 2002⁵

Bien qu'il s'agisse en général du catalyseur du processus d'innovation, toute la dimension se rapportant au contexte est partiellement intégrée dans l'étape d'idéation, sans faire l'objet d'une description approfondie. En effet, c'est dans le contexte ou l'environnement que différentes pressions et déséquilibres se manifestent ouvrant la porte aux transformations. C'est pourquoi une section de cet avis sera consacrée aux pressions externes et internes.

Ainsi, des déséquilibres présents conduisent à l'étape d'idéation qui comprend : « *un diagnostic stratégique, une perception de changement externe, l'analyse de l'institution, le "fit entre l'externe et l'interne et les champs des possibles"* » (Béchard et Pelletier, 2002, p. 15). C'est dès ce moment, selon les témoignages de nos champions et championnes de l'innovation, que le processus de transformation s'enclenche. Les étapes décrites font converger témoignages et littérature.

Durant le processus d'idéation, on recherche et on estime le support des ressources de proximité qui peut se manifester par l'intérêt démontré par d'autres personnes dans l'entourage. On explore la possibilité d'obtenir des ressources matérielles, humaines et spécialisées et l'on procède à un premier inventaire des moyens auxquels il serait possible de recourir. Enfin, on projette la portée éventuelle des transformations dans le cursus (p. ex. : thème faisant partie de la matière à enseigner, cours, programme, etc.).

L'étape de construction comporte une analyse plus spécifique des besoins des étudiantes et étudiants, l'élaboration d'un référentiel de compétences, l'introduction de nouvelles connaissances et une validation des contenus (Béchard et Pelletier, 2002, p. 16-17). C'est à

⁵ Cette illustration a été générée par l'intelligence artificielle.

l'étape de la construction que les ressources et l'environnement vont entrer en jeu de manière plus directe (supports pédagogiques et techniques, appui de la direction du département ou de la faculté) et que se fixe l'équipe qui appuiera le processus. À cette étape, on procède également au design de l'innovation et au développement intensif de matériel didactique.

L'**implantation** exige la création ou la préparation des lieux d'expérimentation (locaux, horaire, matériel technique à prévoir, etc.). C'est également à ce stade que la formation des enseignantes et enseignants participants est lancée, incluant des stratégies motivationnelles. On tente également de faire connaître ou de diffuser ces innovations. S'ensuivent les premiers essais qui peuvent exiger la formation des étudiants et étudiantes et celle des personnes responsables du tutorat. Des ajustements sur le plan de la gestion de classe et d'autres dimensions en lien avec le contenu ou les modalités d'enseignement peuvent aussi être apportés.

La dernière étape résumée par Béchard et Pelletier (2002) porte sur l'**évaluation**. Celle-ci comprend l'évaluation par les étudiants et étudiantes, l'évaluation des enseignants et enseignantes, que ces personnes soient directement responsables de l'innovation ou responsable de l'exploiter. Idéalement, on procède à une évaluation intra et interinstitutionnelle pour connaître, notamment, comment se traduit l'implantation du contenu innovant pour l'institution (croissance des effectifs, impact sur le taux d'inscription, de décrochage ou de diplomation, etc.). On conçoit que ces effets ne peuvent pas toujours être mesurés lors d'une première mise en œuvre de l'innovation et peuvent mettre un certain temps à se manifester. Cette évaluation de l'impact des transformations pour l'institution peut avoir lieu dans la mesure où l'innovation est pérenne.

La **pérennisation** des innovations est, en soi, un sujet à part entière et repose sur plusieurs piliers, dont la diffusion et l'acceptation, tant au sein du milieu plus immédiat de formation dans l'institution que hors de ses murs. En effet, sans l'acceptation du public visé et l'adhésion du milieu, l'innovation risque de ne pas perdurer au-delà de l'étape d'essai, moment charnière dans le processus d'implantation. Béchard et Pelletier (2002) précisent que cette diffusion relève d'une stratégie qui ne repose pas exclusivement sur les concepteurs et conceptrices, mais aussi sur les personnes responsables de départements et de facultés, les collègues, les étudiants et étudiantes. Cette opération de diffusion, présuppose le succès de la transformation et l'adhésion de toutes les parties prenantes, lesquelles peuvent inclure d'autres institutions ou des entités externes à l'institution pour qui l'innovation vient répondre à un besoin (corporations professionnelles, notamment).

3. Conditions de succès et leviers institutionnels

« L'innovation pédagogique est portée par un individu, une équipe ou bien par l'organisation entière » (Cristol, 2023, paragr. 15).

3.1. La posture des porteuses et des porteurs d'innovation

En mai et en juin 2024, Didier Paquelin, titulaire de la Chaire en pédagogie de l'enseignement supérieur, a présenté à la Commission des travaux portant sur les trajectoires pour l'évolution des pratiques pédagogiques (Paquelin 2024a; Paquelin, 2024b). Ces présentations ont permis de poser un regard plus approfondi et plus intimiste sur les processus d'innovation dans un contexte universitaire, en tenant compte à la fois de tendances actuelles et de la perspective de durabilité.

Le processus d'innovation consiste, dans les faits, à passer d'une situation d'équilibre (situation actuelle) à une autre situation d'équilibre (nouveau modèle de formation obtenu), lequel découle d'une vision de changement. Entre ces deux états surviennent des réussites et des échecs que doivent franchir les parties prenantes de la transformation. Selon Paquelin, c'est aussi entre ces deux stades d'équilibre que les démarches de transformation sont parfois interrompues ou abandonnées. La capacitation nécessaire et la détermination à réussir la transformation reposent sur ce que Paquelin appelle le « ROC », soit la Résilience, l'Ouverture et la Confiance pour les instigateurs et instigatrices de changements.

La vision du cheminement dans le cadre de transformations pédagogiques ne constitue pas un processus linéaire selon Paquelin (2020), mais plutôt une démarche dynamique et « tourbillonnaire » engageant les acteurs et actrices, des équipes pédagogiques et la gouvernance institutionnelle dans une perspective de durabilité. Les interactions entre acteurs, équipe et gouvernance favorisent la sécurisation et la persévérance des développeurs et développeuses (ROC) dans le processus et agissent comme autant d'appuis au moment où des itérations et des ajustements s'avèrent nécessaires.

Mentionné par Paquelin (2020), mais aussi observé lors des présentations des récipiendaires des prix d'innovations en enseignement, le cheminement des créateurs et créatrices vers la transformation exige un pas de recul, un temps de distanciation et de réflexivité qui permet d'identifier et de mettre en perspective les « habitus » (représentations sociales, façons de faire, etc.). En pédagogie universitaire, ce sont particulièrement les construits historiques qui définissent notre culture pédagogique. Transformer les pratiques exige de faire évoluer ces habitus à plusieurs niveaux.

De ce pas de recul émerge un sens commun ou une approche commune, négociée ou édifiée qui permet d'organiser la coopération dans un climat de bienveillance. Cette appropriation du cheminement prend forme, bien que les acteurs et actrices puissent avoir des points de vue et des connaissances différents. Elle conduit à la mise en place d'un dispositif transitionnel sécurisant où chacun et chacune est à même d'accepter la prise de risque et le questionnement des habitus. Cet espace de confiance permet alors aux participants et participantes d'exercer leur liberté, de recourir à leurs connaissances et à leurs talents à des fins développementales.

3.2. Les sept leviers pour une démarche durable

Le processus de transformation est largement facilité et valorisé dans le creuset d'une culture commune ou institutionnelle de l'innovation où la démarche s'inscrit dans une interaction en

continu. Paquelin (2020) identifie les leviers susceptibles de favoriser une démarche de développement :

- **Vision** : se doter d'une vision explicite et partagée déclinable en objectifs concrets;
- **Finalités** : coconstruire les finalités en partant non plus de l'exercice de la mission de l'enseignement au sens classique du terme, mais en définissant les finalités avec l'ensemble des acteurs dans une perspective d'obligation de moyens;
- **Anticipation** : inscrire la transformation dans une temporalité longue qui suppose à la fois du lâcher-prise et la gestion de tensions temporelles afin d'assurer l'essaimage des premiers essais;
- **Collectif et sentiment d'appartenance** : faire du collectif, espace social du développement d'un sentiment d'appartenance, une force du projet en favorisant une approche inter et transcatégorielle des objets et des initiatives de transformation pédagogique que cristallise un projet commun;
- **Potentialisation et capacitation** : réunir les différentes conditions de déverrouillage des pratiques routinisées et favoriser la mise en mouvement en proposant un cadre sécurisé offrant un ensemble de possibles inscrits dans la zone proximale de développement des acteurs et des organisations;
- **Accompagnement et réflexivité** : soutenir par un accompagnement approprié qui articule besoins et possibles les différents acteurs engagés directement ou non dans la transformation pédagogique. Il s'agit de mettre en place une posture réflexive qui permette aux acteurs de se distancier dans le cours de l'action pour rendre intelligibles les dynamiques et identifier les « éléments » à considérer pour l'essaimage et le passage à l'échelle dans un processus d'actualisation des pratiques projetées;
- **Valorisation** : reconnaître et valoriser les différents types d'engagements des acteurs dans cette mise en mouvement *ante* (avant la réalisation du projet/initiative), *in itinere* (pendant la réalisation du projet/initiative) et *post* (au terme du projet/initiative). (p. 23-24).

3.3. L'institution, partenaire structurant

Poursuivant l'objectif d'implanter des transformations durables, le rôle de l'institution et du contexte institutionnel fourni aux créateurs et créatrices est mis en perspective. L'université peut prendre part de diverses façons à la réalisation de chacun des leviers qui viennent d'être identifiés. L'institution doit agir de façon structurante, proposer une vision stratégique inspirante, sans toutefois imposer une démarche ou l'incrémenter. Elle devient **partenaire du processus d'innovation et facilitatrice** pour sa réalisation et son déploiement. Elle jouera aussi un rôle dans la dissémination, l'implantation, la reconnaissance et, éventuellement, l'évaluation des innovations.

« Lorsque les individus innovants rencontrent des organisations volontaires, alors des effets sont perceptibles au niveau des systèmes » (Cristol, 2023, paragr. 18).

Il ressort de la description du parcours et des innovatrices et innovateurs que, sans égard à l'ampleur des transformations envisagées (petit « i » ou grand « I »), l'institution universitaire doit constituer le partenaire de toutes les démarches. Sa vision, ses ressources et leur découvrabilité ainsi que leur accessibilité jouent un rôle primordial, tant pour propulser que pour soutenir l'innovation en pédagogie universitaire.

Par conséquent, la Commission recommande :

R2 : Que l'Université se dote d'un énoncé de vision et d'un plan stratégique à l'égard de la formation universitaire, cet énoncé constituant un creuset d'innovation et de réponses face aux pressions ayant une incidence sur sa mission institutionnelle.

4. Les actrices, les acteurs et leurs rôles dans la transformation

4.1. Les étudiantes et les étudiants

Le rôle des étudiantes et des étudiants dans les processus de transformation est peu documenté, sans toutefois être complètement passé sous silence. Bénéficiaires, au premier chef, des innovations pédagogiques, il convient de replacer leurs contributions parmi celles des parties prenantes. C'est pourquoi ce point est abordé au sein de la présente section portant sur les artisans et les artisanes de la transformation.

L'élan initial de transformation pédagogique peut découler d'observations étudiantes, de l'expression de difficultés ou du désir de rendre une formation plus intéressante, plus animée, plus expérientielle. Il importe de susciter la participation étudiante à chacune des étapes du processus, notamment celle d'idéation et du développement de matériel pédagogique. Leur aisance avec les outils technologiques et la recherche d'information favorise l'intégration des outils numériques dans l'apprentissage et permet d'adopter une vision qui englobe l'expérience étudiante. En outre, l'intégration d'étudiantes ou d'étudiants dans les équipes de développement pédagogique permet d'accélérer les rétroactions, les témoignages d'impact et vient enrichir les itérations nécessaires à perfectionner l'innovation, le tout en amont de l'expérimentation en classe. Enfin, la diversité de leurs points de vue, leurs contextes variés de formation, leurs connaissances et les besoins qu'elles et ils perçoivent favorisent un ancrage des transformations dans la réalité des apprenants et apprenantes, lequel est susceptible de jouer en faveur de la pérennisation des innovations.

La place des étudiantes et étudiants demeure centrale dans le processus d'innovation auquel elles et ils prennent part de manières diverses. Qu'il s'agisse de signaler des besoins sur le plan pédagogique, de prendre part aux nombreuses itérations tout au long des transformations, d'évaluer la pertinence des modifications ou de témoigner des impacts positifs ou mitigés de ces transformations, le corps étudiant est à la fois instigateur, critique et bénéficiaire de l'innovation pédagogique. Son adhésion est de première importance et les impacts de transformations, jugées parfois trop nombreuses, trop rapides ou non adaptées doivent être pris en compte lorsqu'ils sont signalés.

4.2. Le corps professoral et enseignant

L'intention portée par les responsables d'innovations pédagogiques est d'intéresser et d'appuyer les étudiants et les étudiantes, d'améliorer leurs apprentissages, de réadapter ou réorganiser l'enseignement et de créer et communiquer de façon plus efficace avec les personnes en formation (Walder, 2017). En outre, le corps professoral et enseignant poursuit l'objectif de mieux préparer les étudiants et étudiantes au marché de l'emploi et à une contribution sociétale. Par conséquent sont explorés des approches inédites, des outils exploitant l'interdisciplinarité ou la multidisciplinarité pour développer le sens de l'initiative, la créativité et les habiletés sociales.

L'expertise dans le métier, la facilité à imaginer des situations inhabituelles et la motivation constituent les trois déterminants de la créativité qui favorisent, individuellement ou en équipe, l'entreprise innovante (Cros, 2019). Le processus de transformation fait appel à la créativité du corps professoral et enseignant et à celle des personnes qui leur sont en appui, dont des spécialistes, mais également des structures et des ressources qui doivent être facilitantes. Cependant, le soutien et le leadership des unités ou des facultés face aux projets soumis peuvent être très significatifs, mitigés, voire inexistantes.

4.3. Le comité de programme

Le comité de programme peut constituer un terreau fertile pour initier, soutenir et porter des transformations émanant de son initiative ou d'initiatives individuelles qui conduisent à des modifications touchant un programme. Si certains comités sont proactifs, d'autres semblent plutôt accompagner le déroulement d'un programme sans engagement significatif ni ambitions de développement. Certaines conditions semblent contribuer à amoindrir le rôle des comités de programme et son pouvoir de porter le changement. On mentionne le nombre restreint de rencontres statutaires prévues par le Règlement des études, la difficulté à mobiliser les membres, notamment les membres étudiants,⁶ la valorisation mitigée des comités de programmes par rapport aux autres comités existant dans les unités et plus particulièrement, la perception d'un rôle secondaire pour les personnes qui acceptent de prendre en charge la direction de ces comités. Ces différents facteurs nuisent à un engagement réel et en continu des comités de programmes et de leurs membres.

Cependant, le rôle du comité de programme est essentiel pour appuyer et pérenniser des transformations sur le long terme. Sur ce plan, on constate parfois le manque de leviers à la disposition des comités pour implémenter et mener à bien des changements, des améliorations et des innovations jugées importantes pour la pertinence et la qualité des programmes de formation. Il apparaît également essentiel que des échanges aient lieu avec les unités et les facultés afin que les transformations puissent se concrétiser.

⁶ Il existe différentes modalités pour la nomination des membres étudiants au sein des comités de programme selon l'association d'appartenance. Un *Cahier de la représentation étudiante* est mis à la disposition des personnes étudiantes au sein de différentes instances et structures institutionnelles. Une partie du document est consacrée à leur rôle au sein de des comités de programme. Une version 2025-2026 sera mise en ligne sous peu à cette adresse : [Documentation - CADEUL](#)

4.4.L'institution

Dans les témoignages rassemblés lors des présentations des récipiendaires des prix d'excellence en enseignement, on constate que les transformations pédagogiques ont été initiées, la plupart du temps, par les personnes enseignantes, de manière individuelle ou avec des collègues, donc en contact direct avec les étudiants et les étudiantes, dans une perspective d'amélioration. D'autres situations relèvent de transformations de programmes ou de besoins de développement de compétences pour lesquels des personnes ou des équipes sont mobilisées par la direction de programme, l'unité départementale ou la faculté.

Lorsque les transformations émanent d'initiatives individuelles, la Commission a pu constater qu'une bonne part du cheminement des concepteurs et conceptrices était constituée de démarches afin d'établir une « feuille de route » comprenant la recherche de collaborateurs et collaboratrices, de ressources matérielles et financières, d'expertises, d'approbations, etc. Cette recherche se fait toutefois à tâtons et son aboutissement exige temps et patience. Cette démarche est plus caractéristique des innovations plus circonscrites, soit celles avec un « i » minuscule. On soulignera dès maintenant l'importance de prévoir, au sein des unités et des facultés, des appuis, des outils et des ressources destinés aux porteurs et porteuses d'innovation.

Cependant, lorsque le processus d'innovation relève d'une demande émanant d'un programme, d'un département ou d'une faculté, on remarque la présence d'un appui plus immédiat et mieux balisé sur le plan des ressources humaines, matérielles, pédagogiques et technologiques. Cet encadrement peut être associé aux innovations de plus grande ampleur, soit celles avec un « I » majuscule.

Compte tenu de ces constats, la Commission recommande :

- R3 : Que l'on prévoit au sein des unités et des facultés, en concertation avec le Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes et les services universitaires, des appuis et des modèles destinés aux porteurs et porteuses d'innovation en enseignement dans lesquels sont identifiés une démarche, des ressources, voire une politique relative à l'innovation dans le secteur concerné.**
- R4 : Que le Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes, en collaboration avec les instances départementales et facultaires, mette en place des moyens pour valoriser, diffuser et consolider les démarches d'innovation en enseignement, qu'elles soient le fait d'une personne ou d'un groupe, et qu'en soient documentées les retombées.**

L'innovation en enseignement supérieur : répondre aux pressions d'adaptation internes et externes

1. Contexte

Les universités, plus particulièrement dans leur histoire récente, cherchent à s'adapter aux transformations sociales, économiques, technologiques et démographiques. Au Québec, la dynamique enclenchée par la « Commission Parent » dans les années 60 se prolonge aujourd'hui sous l'effet d'autres transformations dont la mondialisation, les crises climatiques, le numérique et les nouveaux profils étudiants.

Le Rapport Parent (1963) présente les défis auxquels l'enseignement faisait face et le contexte social présent au Québec à l'époque :

Dans les pays industrialisés, on repense l'enseignement en fonction des besoins nouveaux, on remet en question les programmes et les structures administratives et pédagogiques, on tente des expériences, on cherche des voies nouvelles. Partout on a compris que la société d'aujourd'hui, et plus encore celle de demain, pose à l'enseignement des exigences sans précédent. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, Tome I, p. 76)

La Commission Parent identifie également quatre défis auxquels l'éducation est confrontée dans son rapport (1963) : « Dans ce monde, quatre grands ordres de problèmes se posent à l'enseignement : une véritable explosion scolaire, la révolution scientifique et technologique présentement en cours, de profondes transformations dans les conditions de vie et une évolution rapide des idées » (Tome I, p. 76).

Ce rapport a conduit à de multiples recommandations afin de contrer le retard en éducation de la société québécoise, de contrer les disparités interrégionales et de réformer les institutions d'éducation.

Bien que 60 ans se soient écoulés depuis le Rapport Parent et que le contexte socio-économique du Québec soit différent, l'enseignement universitaire fait face à plusieurs défis similaires. L'« *explosion scolaire* » a laissé place à une massification de la population étudiante universitaire, la technologie a généré l'ère du numérique qui bouscule non seulement les universités et les modes d'enseignement, mais également la vie quotidienne des personnes ainsi que le marché de l'emploi. Cette transformation s'accompagne d'une circulation et d'un traitement accélérés des informations et des idées (parfois difficilement vérifiables et contestables) dans un contexte mondial où ont lieu de grands bouleversements (conflits internationaux, changements climatiques, pandémie, etc.), certains défiant même les idéaux de démocratie jusqu'alors convenus.

De la même façon que la Commission Parent souhaitait contrer les inégalités associées à l'accessibilité à l'éducation pour une population québécoise francophone plus rurale et

socioéconomiquement plus fragile, l'Université québécoise d'aujourd'hui poursuit cet engagement et cet idéal en accueillant une population étudiante de plus en plus diversifiée (en termes d'âge, de provenance ethnique et culturelle, les Premiers Peuples, les personnes en situation de handicap, étudiants et étudiantes parents, etc.) et s'ouvre depuis plusieurs années à l'international.

Ces enjeux complexes et évolutifs commandent que les universités s'adaptent à un rythme qui défie leur agilité, revoient leurs processus, réfléchissent à leurs structures et se penchent sur leur communauté enseignante et de recherche de même que sur leur communauté étudiante.

Dans ce contexte de transformation accéléré, comment instaurer et pérenniser une culture d'innovation pédagogique ? Quels sont les facteurs à prendre en compte pour dégager une vision et établir des orientations institutionnelles propices au développement et à l'implantation d'une telle culture ?

1.1. Une adaptation en continu

Les institutions universitaires et les institutions d'enseignement en général composent avec des pressions externes et doivent s'adapter, dans leur mission, à l'évolution de la société. Les constats formulés au tournant des années 1960 ont donné lieu à une réforme majeure du système d'éducation afin de fournir à la société des structures répondant aux besoins de formation, de développement social et économique, tout en visant une démocratisation de l'accès à l'éducation. À l'heure actuelle, les institutions d'enseignement cherchent davantage à s'adapter en continu. Elles doivent aussi composer avec des pressions internes et concevoir ou adapter les formations afin que les programmes satisfassent les besoins des apprenants et apprenantes en matière d'accessibilité, de développement des connaissances et d'acquisition de compétences.

On peut présentement observer que la formation universitaire s'éloigne, pour une part importante, de sa tradition comprenant une localisation (campus) où la production et la diffusion des savoirs sont protégées.

Il ne s'agit donc plus de former une élite de « sachants », mais de faire en sorte que les étudiantes acquièrent les compétences nécessaires pour évoluer dans un monde qui change rapidement, où la complexité s'accroît, où l'utilisation des savoirs issus de la recherche est de plus en plus rapide. (Paquelin et Crosse, 2021, p. 194)

Les solutions pédagogiques ont alors de multiples fonctions : répondre aux besoins sociaux et économiques, satisfaire les aspirations des cohortes étudiantes, satisfaire le corps professoral et enseignant et avoir une incidence de premier plan sur la qualité de la formation. Celle-ci représente un enjeu important pour les institutions universitaires en matière de recrutement, de réputation et d'expérience étudiante.

L'Université Laval, dans son Plan institutionnel Ulaval 2023-2028, traduit le caractère toujours actuel de certains enjeux précédemment identifiés et en cible de nouveaux afin de répondre aux pressions qui agissent sur sa mission de formation, de recherche et de service à la société. Ainsi,

la démocratisation de l'accès aux études supérieures doit s'appuyer sur des mesures et des outils soutenant le virage de la formation tout au long de la vie. C'est ainsi que les formules d'enseignement tirent parti de l'expertise développée au fil des ans afin d'améliorer la souplesse des formations dans une perspective d'accessibilité, sans perdre de vue les composantes d'une formation actualisée intégrant l'acquisition de connaissances et de compétences fondamentales, numériques et interdisciplinaires, alimentées par la recherche, la création et l'innovation. Dans ce contexte, la mise en place d'une culture institutionnelle de l'innovation doit faire en sorte que la communauté universitaire partage une vision, puisse bénéficier des acquis, des méthodes et des ressources disponibles, définisse ses besoins et mette en place des structures et des incitatifs afin de favoriser et de faciliter le cheminement en innovation.

Les prochaines sections constituent un résumé des forces en présence et de différents modèles anticipés pour la formation universitaire. Ces différentes avenues appellent les universités à se développer autour d'une vision et d'une finalité qui lui permettront de conserver leur cohérence académique.

2. Les pressions externes

2.1. Les orientations publiques

Dans son Plan stratégique 2023-2027, le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) propose une analyse de l'environnement externe dans lequel évolue le système d'éducation du Québec et plus particulièrement l'enseignement supérieur (MES, 2023). Ayant des incidences plus ou moins immédiates sur les parcours de formation, ces conditions deviennent toutefois autant d'intrants de nature sociale, économique et politique qui sont considérés au moment d'identifier les défis émergents et la façon dont le MES compte soutenir la mission des universités. Une analyse des facteurs externes a mené le MES à l'identification de trois enjeux en lien avec la formation supérieure, chacun accompagné d'une orientation qui se décline en objectifs, puis en indicateurs.⁷

Enjeu 1: Développement économique, social, culturel et durable du Québec. Orientation 1: répondre aux besoins évolutifs de la société québécoise. Les besoins identifiés se concentrent principalement sur la situation économique, mais confirment la valeur ajoutée de l'éducation supérieure. On vise à attirer davantage de personnes aux études supérieures, à accroître le niveau de scolarité de la population québécoise, à contribuer à la réponse aux besoins de main-d'œuvre du Québec, à soutenir la recherche et la culture de l'innovation et à valoriser et accroître la maîtrise de la langue française en enseignement supérieur.

⁷ Dans la perspective de dresser un portrait général des facteurs externes, le MES (2023) a considéré la liste suivante : les impacts postpandémiques, le développement économique, la diplomation à l'enseignement supérieur, l'accessibilité, la diversité des parcours et la formation tout au long de la vie, l'internationalisation de l'enseignement supérieur, l'usage du français, langue commune du Québec, l'enseignement supérieur en région, la recherche et l'innovation, les infrastructures en enseignement supérieur, le numérique en enseignement supérieur et les enjeux environnementaux.

Enjeu 2 : Un réseau accueillant, ouvert sur le monde et orienté vers l'avenir. Orientation 2 : Accompagner le réseau dans son développement. Le MES compte ici soutenir la capacité d'accueil des établissements d'enseignement supérieur, favoriser les collaborations, dans toutes les régions du Québec, entre les établissements d'enseignement supérieur et les acteurs industriels et publics, augmenter la mobilité étudiante régionale et la mobilité étudiante francophone internationale.

Enjeu 3 : Une expérience étudiante propice à la réussite. Orientation 3 : Offrir à chaque personne les conditions favorables à l'accomplissement de son parcours de formation.⁸ Pour ce faire, le MES souhaite soutenir la persévérance et la réussite aux études supérieures et soutenir les personnes dans leur formation tout au long de la vie.

Le Plan stratégique 2023-2027 du MES expose les principaux défis sans toutefois formuler de propositions quant aux leviers disponibles pour les relever. On retrouve plutôt des propositions à cet égard dans le Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur, 2021–2026 (MES, 2021)⁹.

Dans son rapport sur l'université québécoise du futur, destiné à la ministre de l'Enseignement supérieur, Rémi Quirion, Scientifique en chef du Québec, élaborait une liste de grandes tendances susceptibles d'influencer l'avenir de la société en général puis de façon plus ciblée, celui des universités (Fonds de recherche du Québec, 2021). On retrouve ici les différentes sources de pressions en jeu pour l'avenir de la formation, de la recherche et de la création.

La crise climatique, les pandémies, la pauvreté endémique de certaines régions du globe et les mouvements migratoires affectent les sociétés. D'autres tendances entraînent des répercussions à la fois sur la société et sur les institutions universitaires. Le déploiement du numérique qui a cours depuis le dernier quart de siècle, avec ses impacts sur de nombreux secteurs allant de l'économie à la création artistique et au loisir, remodèle les formations offertes par les établissements d'enseignement, leurs outils et leurs discours pédagogiques, en particulier sous l'accélération qui a été induite par la pandémie.

Le développement ininterrompu de la science et de la technologie et leur démocratisation est à l'origine de transformations sociales, économiques et culturelles qui apportent aussi des changements majeurs et continus sur le marché du travail et dans les pratiques qui y ont cours. Cette adhésion aux connaissances et aux technologies nouvelles agit sur l'université, lieu de formation du personnel hautement qualifié. C'est particulièrement l'enjeu de l'intelligence artificielle avec ses défis sur le plan éthique qui est au cœur des préoccupations actuelles. Mais l'université doit être au diapason des transformations sociétales et du monde du travail tout en s'adaptant aux développements et à l'utilisation des technologies.

⁸ Le texte contient un 4^e enjeu en lien avec l'attraction et la rétention du personnel au sein du MES.

⁹ L'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (réseau ORES, anciennement désigné le Consortium CAPRES) créé pour approfondir les thèmes soulevés dans le plan stratégique proposait une : « offre bonifiée d'activités de perfectionnement pour le personnel et les membres des corps enseignant et professoral pour rehausser leurs compétences et mettre en place des pratiques adaptées aux caractéristiques de la communauté étudiante et une veille sur les innovations pédagogiques favorisant la persévérance et la réussite des étudiants au bénéfice des réseaux collégial et universitaire » (<https://oresquebec.ca/>). Le MES a toutefois mis fin aux activités de l'ORES le 31 mars 2025.

Enfin, les orientations qui se dessineront dans le cadre du processus bien entamé de mondialisation sont imprévisibles, mais ce phénomène a déjà entraîné son lot de transformations sur les plans économique, social et culturel. La mondialisation pousse les universités vers un marché mondial et concurrentiel ainsi que vers la création d'alliances afin de prendre part à des pôles institutionnels forts et des consortiums.

D'autres enjeux se dessinent pour les institutions québécoises au regard de leur capacité de recrutement à l'international. On pense ici au plafond établi par le Gouvernement fédéral qui restreint le nombre de permis d'études¹⁰ ¹¹, l'admissibilité aux permis de travail pour les conjoints et qui a rehaussé les exigences en matière de fonds requis pour le séjour au pays. Du côté du Gouvernement du Québec, le plafonnement du nombre de permis de sélection temporaire pour études (PEE) du Québec, la suppression en novembre 2025 du Programme de l'expérience québécoise (PEQ)¹² accessible aux diplômés d'institutions québécoises provenant de l'international et la réduction du nombre de résidents non permanents sèment leur part d'inquiétudes¹³. Toutefois, aux deux paliers gouvernementaux, on remarque un souci de préserver l'accès aux études aux cycles supérieurs et une tentative de stabilisation des contingents d'étudiantes et d'étudiants internationaux au sein des universités.

Enfin, les compressions budgétaires jumelées au gel du financement des universités au Québec¹⁴ accentuent le sous-financement et laissent entrevoir des déficits pour de nombreuses institutions. Dans ce contexte d'austérité, où on peut craindre des impacts sur les ressources en innovation, l'Université devra tout mettre en œuvre pour protéger son potentiel de développement pédagogique. L'innovation pédagogique constitue une pierre angulaire pour la qualité et la pertinence de la formation, pour l'actualisation des contenus et des approches en enseignement et un levier pour la satisfaction des personnes étudiantes et enseignantes et la réputation institutionnelle.

2.2. Avis prospectif de la Commission des études

Une analyse prospective des enjeux relatifs aux études a été effectuée par la Commission des études en 2021 dans le cadre de la Politique sur la planification stratégique institutionnelle (Université Laval, 2020). Bien qu'ils ne soient pas orientés dans une perspective dédiée exclusivement à l'innovation en enseignement, plusieurs aspects en lien avec le contexte des universités québécoises, la transformation de la clientèle étudiante, celle de ses besoins et de ses objectifs, les tendances émergentes dans la société et la position de l'Université Laval dans le

¹⁰ [Niveaux d'immigration au Canada - Canada.ca](#)

¹¹ Le Canada a décidé de retirer les étudiants internationaux aux cycles supérieurs des restrictions annoncées à compter de janvier 2026 de son plan des niveaux d'immigration 2026-2028.

¹² [Programme de l'expérience québécoise \(PEQ\) | Gouvernement du Québec](#)

¹³ [Dépôt des orientations en matière d'immigration pour la période 2026-2029 et du Plan d'immigration 2026 et mesures complémentaires Gouvernement du Québec](#)

¹⁴ Letarte, M. (novembre 2025). Universités québécoises, sous-financement, quotas et crise de recrutement.

Affaires universitaires. Repéré à <https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond-fr/universites-quebecoises-sous-financement-quotas-et-crise-de-recrutement/>

contexte postpandémique ont donné lieu à des observations toujours d'actualité. Dans un souci de cohérence et de continuité, certains éléments tirés de cette réflexion prospective peuvent alimenter la compréhension des pressions externes et internes qui entrent en jeu pour les institutions d'enseignement.

Parmi les enjeux et les défis à relever en matière de formation, la Commission des études (2021) a souligné :

- le contexte postpandémique (expansion de la formation à distance) et la menace climatique (interdisciplinarité et intersectorialité);
- les tendances en matière de responsabilités sociales, dont les principes de l'EDI et le développement durable;
- les tendances économiques, la pénurie de main-d'œuvre, les besoins de requalification et les formations hors du milieu éducatif;
- les tendances politiques: le réseautage ouvert, qui valorise la collaboration internationale, le service aux communautés locales, qui invite les universités à répondre d'abord aux besoins locaux, la nouvelle gestion publique, motivée par les pressions budgétaires accrues qui imposent l'application d'outils de gestion comprenant des incitatifs financiers, et l'enseignement supérieur Inc., qui favorise le financement privé;
- les tendances technologiques: innovations en matière d'outils et de pratiques susceptibles d'influencer le milieu universitaire: Intelligence artificielle (analyse d'apprentissage et apprentissage adaptatif intelligent), l'enseignement à distance et les ressources éducatives libres, la réalité virtuelle, augmentée, mixte et l'haptique.

2.3. Les transformations sociétales

2.3.1. Les systèmes d'intelligence artificielle : une mise en contexte

L'espace occupé par l'intelligence artificielle a pris une ampleur considérable au cours des dernières années, particulièrement depuis le lancement des systèmes d'intelligence artificielle générative (SIAG) tels que ChatGPT, Gemini, Claude, Copilot, etc., à partir de l'automne 2022. Le fait que ces outils aient été mis à la disposition du public gratuitement, à travers un simple navigateur internet et une interface facile d'utilisation, a entraîné leur diffusion et leur adoption rapides, notamment au sein de la communauté étudiante. À l'automne 2024, un sondage international, mené auprès de 11 700 étudiantes et étudiants répartis dans 15 pays, indiquait que 80 % d'entre eux rapportaient avoir utilisé l'IAG dans le cadre de leurs études (Chegg, 2025). La même année, un sondage KPMG révélait qu'au Canada, 59 % des quelque 400 étudiantes et étudiants sondés avaient eu recours aux SIAG pour effectuer leurs travaux scolaires (KPMG, 21 octobre 2024). À l'Université Laval, l'enquête menée à l'hiver 2024 évaluait à 56 % le pourcentage d'utilisateurs et utilisatrices parmi les répondants étudiants (Paquelin et coll., 2025a).

Cette massification de l'usage vient bouleverser profondément le monde de l'enseignement supérieur. Le guide pratique publié en septembre 2025 par le ministère de l'Enseignement

supérieur (MES 2025b) souligne ces impacts, dont le potentiel de transformer en profondeur l'ensemble des activités menées dans les établissements d'enseignement supérieur (enseignement, recherche, soutien aux étudiants, admissions, etc.). L'arrivée de l'IA bouscule également notre rapport à la connaissance, la production des contenus scientifiques, voire les modes d'évaluation des savoirs.

L'utilisation des SIAG affecte autant la manière d'apprendre et d'enseigner que les contenus des formations (Langlois et coll., 2025. Naffi et coll., 2025) ainsi que la temporalité ou la séquence des apprentissages, le rapport au savoir et la relation pédagogique.

Outre cette incidence directe sur le milieu de l'enseignement supérieur, les SIAG, parce qu'ils sont utilisés largement par l'ensemble de la population, engendrent aussi des répercussions sur les plans social et économique; ces répercussions, à leur tour, entraînent un effet rebond en éducation : augmentation des besoins de formation continue et de requalification pour s'adapter au marché du travail. On ne peut, par ailleurs, passer sous silence les risques accrus de désinformation (hypertrucages facilités, fausses nouvelles répandues massivement par des robots logiciels, etc.), les inquiétudes devant la faiblesse ou l'absence de régulation face au pouvoir détenu par les entreprises conceptrices, etc.¹⁵ C'est ce qui amène l'Instance nationale de concertation sur l'IA en enseignement supérieur à parler de « technologie de rupture » (ministère de l'Enseignement supérieur, 2025a).

En enseignement supérieur, une certaine forme d'équilibre s'en est trouvée rompue, comme en témoignent les inquiétudes initiales, largement médiatisées, au sujet du plagiat. Désormais, toutes les parties prenantes sont à la recherche d'un nouvel équilibre.

Leur finalité

Les SIAG constituent des vecteurs externes de transformation, tout d'abord au sens où la nature de ces outils et le rythme de leur évolution sont imposés par les entreprises qui les développent, comme l'explique notamment Shannon Vallor :

[...] ChatGPT n'est pas une technologie centrée sur l'humain. Pensez à la façon dont cet outil transforme actuellement les salles de classe. Nous pourrions trouver des moyens de l'utiliser à bon escient en classe, en partie parce que nous y serons contraints. Mais c'est précisément là où réside le problème : ChatGPT n'a pas été développé dans le but de répondre à une question telle que « Qu'est-ce que l'humanité, qu'est-ce que les gens attendent le plus de la technologie à l'heure actuelle ? » (Vallor, 2024a, p. 16, traduction libre)

C'est là le danger de l'adaptation inversée : que l'innovation, au lieu d'être guidée et motivée par la recherche d'un plus grand épanouissement humain en partant des besoins du milieu, se transforme en effort pour adapter les personnes et les environnements affectés par l'irruption

¹⁵ Pour un aperçu plus complet des impacts de l'intelligence artificielle, voir l'*État de la situation sur les impacts sociétaux de l'intelligence artificielle et du numérique 2025* publié par l'Obvia, qui comporte notamment une section sur l'éducation : <https://doi.org/10.61737/HCLZ2424>.

de la technologie (Vallor, 2024a; Vallor, 2024b). Cette adaptation inversée risque d'être également une pression constante pour les travailleurs et travailleuses (Marchildon et coll., 2024).

Un rapport de l'Obvia sur les enjeux liés à la commercialisation rappelle que les entreprises qui produisent les outils d'IAG « s'inscrivent dans des contextes sociaux, économiques, politiques et technologiques complexes et hautement imbriqués », et « ont une motivation financière et non pédagogique. Ainsi, l'introduction de ces outils en enseignement risque d'être assujettie à ces objectifs, et non en premier lieu aux intérêts des étudiants ou de leurs enseignants » (Marchildon et coll., 2024, p. 23).

Cette réalité exige une réflexion critique quant aux finalités poursuivies par l'introduction des SIAG en enseignement supérieur qui ne peuvent être « une simple recherche de production de performance » (Paquelin, 2020, p. 26) : cet impératif, qui vaut pour toute innovation pédagogique, est d'autant plus d'actualité pour les innovations qui seraient propulsées par les SIAG.

Leur rythme de développement

Par ailleurs, le rythme d'évolution technologique de ces systèmes crée un certain nombre de problèmes selon l'Obvia (2025), notamment sur le plan de l'encadrement juridique, éthique et politique qui peine à suivre le rythme du développement des technologies. Cette lacune à fournir un cadre de référence en matière de protection des données, de transparence des algorithmes, de responsabilité ou d'équité laisse une place pour des pratiques non supervisées, accentue les asymétries entre acteurs publics et privés et peut même constituer une menace pour les principes fondamentaux sur lesquels nos sociétés démocratiques sont fondées. Cette défaillance rehausse l'importance de la formation éthique des utilisateurs et utilisatrices et pourrait entraîner une demande de formation accrue en ce domaine à l'endroit des établissements d'enseignement supérieur.

La temporalité accélérée du développement, du déploiement et de la diffusion des SIAG bouleverse aussi directement les processus d'innovation, notamment en réduisant la possibilité d'inscrire cette dernière « dans le temps long de l'appropriation sociale », en comprimant ce que Paquelin (2020) décrit comme « ce temps de projection dans un autre possible pour l'ensemble des acteurs concernés » (p. 28). Le rythme rapide du déploiement tend à abrégé le temps d'analyse réflexive qui « permet aux acteurs d'ajuster leurs pratiques » (Paquelin, 2020, p. 34) et qui favorise une innovation durable.

Cela dit, si le constat selon lequel le *développement* de cette technologie évolue rapidement est généralement accepté, il existe un débat au sujet de la temporalité accélérée de la *diffusion* des SIAG au sein de la société, à savoir si cette diffusion est réellement plus rapide ou non que la diffusion d'autres innovations technologiques. Indépendamment de la réponse exacte à cette question, le facteur décisif, pour le présent avis, réside dans une *perception généralisée* d'accélération. Comme l'expliquent Narayanan et Kapoor :

[I]'adoption d'outils d'IA à usage général dans les années 2020 est une expérience radicalement différente [de l'adoption de l'Internet par ligne commutée dans les années 1990], car le déploiement de nouvelles capacités est instantané. Les gens doivent consacrer beaucoup plus de temps à évaluer s'il convient d'adopter l'IA pour un cas d'utilisation particulier, et on leur répète sans cesse que s'ils ne l'adoptent pas, ils seront laissés pour compte. [...] Les gens n'ont plus l'excuse de ne pas y penser parce qu'ils n'y ont pas encore accès. (Narayanan et Kapoor, 2025, paragr. 88, traduction libre)

À l'Université, cette pression est ressentie par plusieurs, tant au sein de la communauté enseignante qu'au sein de la population étudiante, et s'ajoute à la charge de travail et contribue à complexifier le contexte des études et de l'enseignement.

Leur opacité

Outre la nature commerciale des SIAG et la temporalité accélérée de leur déploiement, l'opacité de leur fonctionnement constitue un troisième trait qui influence la manière dont ces outils exercent une pression d'adaptation, et ce, dans tous les domaines :

Personne ne dispose d'informations spécifiques sur la meilleure façon d'utiliser l'IA dans votre entreprise ni d'un guide sur la manière de l'intégrer dans votre organisation. Même les grandes entreprises spécialisées dans l'IA commercialisent des modèles sans savoir comment les utiliser au mieux. Elles ne connaissent surtout pas votre secteur d'activité, votre organisation ou votre contexte. (...) Chaque avancée oblige les organisations à s'adapter plus rapidement, à multiplier les expériences et à réfléchir plus largement à ce que l'IA signifie pour leur avenir. Le défi ne réside pas tant dans la mise en œuvre de l'IA que dans la transformation des méthodes de travail. Et cette transformation doit avoir lieu alors que la technologie elle-même continue d'évoluer. (Mollick, 2025 ; traduction libre)

Si plusieurs de ces caractéristiques ne sont pas propres aux SIAG, car de nombreux outils technologiques aujourd'hui utilisés en éducation n'ont pas été développés spécifiquement pour ce milieu, il y a néanmoins une différence importante, comme le souligne le rapport rédigé par l'Obvia un an après le lancement de ChatGPT : « [...] il ne s'agit donc pas d'un simple outil comme des logiciels ou une calculatrice, qui suppose le contrôle et la compétence approfondie des utilisateurs dans l'accomplissement de tâches spécifiques » (Marchildon et coll., 2024, p. 16).

2.3.2. La réponse du milieu universitaire : encadrer et s'adapter

À l'Université Laval, plusieurs initiatives ont été lancées pour relever le défi de cette transformation technologique, à commencer par le Comité-conseil en intelligence artificielle¹⁶, responsable d'élaborer et guider l'adoption d'une vision stratégique en IA articulée autour des trois axes principaux que sont l'administration, l'enseignement et l'apprentissage, et la recherche.

Un Forum permanent sur l'intelligence artificielle a également été créé à la fin de l'été 2025 afin de soutenir la réflexion et la vision sur la place à long terme de l'IA dans l'enseignement supérieur (ULaval nouvelles, 2025, 2 septembre).

Parmi les autres initiatives figurent notamment :

- Les ressources et les formations offertes par le Service de soutien à l'enseignement, la Bibliothèque, le Vice-rectorat aux ressources humaines et aux finances, l'Obvia ou l'Institut intelligence et données, ouvertes à toute la communauté. (IA – Activités de formation | Enseigner | Université Laval)¹⁷;
- Le comité-conseil consultatif permanent sur l'intelligence artificielle dans l'enseignement et l'apprentissage¹⁸;
- Le groupe SépIA, formé de conseillères et conseillers en pédagogie universitaire qui vise à soutenir le développement d'une expertise pédagogique sur les impacts de la présence et de l'utilisation d'outils d'intelligence artificielle générative en enseignement supérieur. Les membres de SépIA peuvent accompagner les membres du personnel enseignant dans leur réflexion ou leurs projets impliquant l'IA, concevoir et offrir des formations et des guides, etc.¹⁹;
- Le réseau d'innovation EdTech, dont l'objectif est d'encourager l'expérimentation et de valoriser les initiatives originales d'intégration des TI (incluant l'IA, mais aussi d'autres technologies) dans l'enseignement. Ce réseau, en cours d'implantation, facilitera l'accès à des solutions de pointe et à des ressources d'accompagnement²⁰;
- Le Bootcamp numérique et IA qui permet aux conseillères et conseillers pédagogiques de l'Université Laval de développer leurs compétences en pédagogie numérique et en intelligence artificielle, afin qu'elles et ils puissent accompagner la communauté universitaire²¹. En-dehors des trois jours que dure le Bootcamp, les participantes et

¹⁶ Pour davantage d'information sur la structure et le mandat de ce comité : <https://www.ulaval.ca/technologies-de-linformation/systemes-dintelligence-artificielle/comite-conseil-en-intelligence-artificielle>

¹⁷ [IA - Activités de formation | Enseigner | Université Laval](#)

¹⁸ [Comité-conseil en IA | Intelligence artificielle | Université Laval](#)

¹⁹. (<https://www.enseigner.ulaval.ca/numerique-et-ia/intelligence-artificielle/soutien-et-collaboration-en-ia>)

²⁰ (<https://www.ulaval.ca/notre-universite/plan-institutionnel-ulaval-2023-2028/les-etudes-tout-au-long-de-la-vie/reseau-dinnovation-edtech>)

²¹ Pour plus d'information sur cette deuxième édition, voir la page web de l'événement : [Bootcamp numérique et IA – 2e édition – Du vertige à l'anticipation et la proactivité](#); (<https://event.fourwaves.com/fr/db8a49e7-f9d0-4ff2-a1c5-1e3bf62279ea/>)

participants ont accès à un espace de partage sur Teams destiné à soutenir l'émergence d'une véritable communauté apprenante²².

- La page web et la Trousse pour une utilisation responsable de l'IA générative dans les mémoires et les thèses élaborées par la Faculté des études supérieures et postdoctorales, destinées aux membres des deuxième et troisième cycles²³;
- Le projet UREIAGe (Usages raisonnés et éthiques des IAG en éducation) en cours de développement : ce programme de formation, entièrement gratuit et composé de dix modules de quatre heures chacun, vise à soutenir la transformation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Tant le personnel enseignant que la communauté étudiante pourront s'y engager afin de développer leurs compétences pour utiliser les SIAG de manière pertinente, susceptible d'accroître leur autonomie, et respectueuse des valeurs universitaires, ainsi qu'un regard critique sur ces utilisations. Certains modules seront également accessibles à un public élargi (les proches des étudiantes et étudiants, par exemple)²⁴.

Enfin, outre ces initiatives phares, il existe de nombreux autres actions et projets issus d'unités (facultés, départements, centres de recherche, etc.) qui souhaitent accompagner leurs membres dans cette transition.

Compte tenu du potentiel d'innovation associé au numérique, la Commission recommande :

R5 : Que l'Université poursuive le développement et la consolidation d'une littératie numérique afin de saisir les occasions favorables en matière d'innovation en enseignement et de formation tout en conservant une approche de saine vigilance.

2.3.3. La transformation du marché de l'emploi

En sus des caractéristiques mêmes des SIAG, c'est aussi par le biais d'une pression issue du marché du travail que cette technologie vient agir comme vecteur d'innovation pédagogique : les employeurs demandent de plus en plus de compétences, tant techniques que critiques, liées à l'essor de l'IAG. L'enquête du Digital Education Council (2025), menée auprès de plus de 100 employeurs représentant collectivement 4 millions de travailleuses et travailleurs au sein de 29 pays et territoires, identifie le manque de connaissance ou de compétence comme le deuxième facteur limitant l'implantation des SIAG en entreprise, avec un taux de sélection de 53 % parmi les répondants, tout juste derrière les préoccupations liées à la confidentialité des données (56 %). Cette enquête révèle aussi que 51 % des employeurs répondants s'attendent à ce que les personnes diplômées maîtrisent les outils d'IA, et 53 % se disent préoccupés par la

²² <https://www.ulaval.ca/notre-universite/plan-institutionnel-ulaval-2023-2028/les-etudes-tout-au-long-de-la-vie/bootcamp-numerique-et-ia-pour-la-communaute-ulaval>

²³ <https://www.fesp.ulaval.ca/memoires-et-theses/utilisation-responsable-de-lintelligence-artificielle-generative>

²⁴ Quatre modules seront disponibles dès janvier 2026 (IAG et fondements : histoire, principes et enjeux ; IAG et éducation : usages pédagogiques ; IAG et recherche informationnelle : pratiques responsables et intégrité académique ; IAG et cognition : apprentissage et capacitation). L'ensemble du programme sera finalisé en avril 2026.

capacité des diplômées et diplômés à évaluer et à utiliser de manière critique les contenus générés par l'IA. Cela dit, le rapport note aussi que 41 % des répondants se sont montrés neutres face à cette question :

Cela suggère que les employeurs n'ont peut-être pas d'attentes claires ni de référence solide quant à ce qu'est un « bon » engagement envers l'IA. Cela souligne en outre un défi plus large : dans de nombreuses organisations, la notion d'engagement critique envers l'IA reste vaguement définie, laissant les éducateurs et les employeurs face à une cible mouvante. (Digital Education Council, 2025, p.24, traduction libre)

Les compétences en pensée critique et analytique figurent au sommet de la liste des priorités des employeurs, suivies par la capacité de travailler avec l'IA (respectivement sélectionnées par 92 % et 62 % des répondants). Par conséquent, plusieurs programmes, notamment ceux liés à un ordre professionnel ou qui dispensent une formation professionnalisante, doivent s'interroger sur l'intégration de l'IA dans leur curriculum.

Malgré l'importance des aspects éthiques dans le développement de l'intelligence artificielle (IA) et du rôle crucial que jouent les professionnels de l'IA dans l'économie et la société, l'OCDE constate que dans 12 des 14 pays pour lesquels des données sont disponibles, moins de 1 % des offres d'emploi en ligne en 2022 concernant des professionnels dotés de compétences en IA mentionnaient des aspects liés à l'éthique.

Enfin, parce que les SIAG transforment les modalités de pratique et d'apprentissage en milieu de travail, ils influencent aussi la formation continue et les parcours d'apprentissage tout au long de la vie, exerçant une pression sur les universités pour qu'elles innovent et adaptent leur offre de formation pour s'assurer d'y inclure des compétences pour une exploitation éclairée des SIAG.

D'autres compétences et connaissances requises en emploi exercent des pressions sur les programmes de formation et peuvent conduire à des changements parfois rapides des cursus. Des modifications législatives ou des transformations dans les pratiques professionnelles, notamment dans le domaine de la santé, peuvent exiger des ajustements rapides du contenu des programmes afin que les personnes diplômées aient été formées à temps pour satisfaire aux nouvelles exigences et possèdent alors les compétences requises dans leur pratique.

Du côté des programmes non professionnalisants, plusieurs personnes gagneront le marché du travail après leur diplomation. En l'absence d'ordres professionnels, les exigences des milieux d'emploi peuvent être explorées par le biais de stages en milieu de pratique qui permettent de prendre le pouls quant aux attentes de ces milieux et le degré de préparation des étudiantes et étudiants. Les commentaires des éventuels employeurs au regard de la préparation adéquate des stagiaires tout comme l'analyse des rapports de stages par la direction de programme sont des informations susceptibles d'orienter certaines transformations. On conçoit ici l'importance des interactions et le bienfondé d'une proximité entre les milieux de pratique, les programmes de stages, leur appréciation et les observations que peuvent en tirer les directions et comités de programmes pour favoriser l'intégration des personnes diplômées en emploi.

2.3.4. *Les compétences attendues chez les diplômées et diplômés*

Un sondage mené pour le compte du ministère de l'Enseignement supérieur auprès d'organisations accueillant des finissantes et des finissants universitaires en emploi a permis de constater que, dans l'ensemble, les connaissances des personnes en emploi sont jugées très satisfaisantes (MES, 2019). On considère de plus que les compétences générales des personnes diplômées satisfont les exigences de l'emploi occupé (68,8 %). Comme dans les sondages précédents (2004, 2012), l'édition de 2019 invitait les employeurs à évaluer différentes compétences spécifiques. Celles qui ont été le plus fréquemment observées et considérées comme maîtrisées sont la communication orale en français, l'intégration au milieu de travail, l'attitude positive au travail, le sens éthique et le professionnalisme, le travail en équipe et le goût de relever des défis, d'apprendre et de se perfectionner.

Sans égard au domaine, les compétences spécifiques qui pourraient être améliorées selon l'ensemble des répondants sont la communication écrite et orale en anglais (21,7%), la connaissance du milieu du travail (normes, lois à 13,8%), les techniques spécialisées ou de pointe (12,3%), la gestion du stress (12,2%), l'aptitude au leadership (8,2%), l'identification des attentes des clients (8%), alors que la planification et l'organisation du travail et la communication écrite en français sont évoquées par 6,9% des personnes sondées (MES 2019, p. 27). Invités à enrichir la liste des compétences jugées pertinentes pour l'exercice de la profession, les employeurs interrogés ont indiqué « l'empathie » et la « capacité d'adaptation ». ²⁵

La littératie numérique

Parmi les compétences attendues des personnes diplômées dans leur milieu de travail, on retrouve le pouvoir de construire et d'interpréter les connaissances, la familiarité et des habiletés avec les outils numériques, assumées et adéquates. Les personnes en milieu de travail doivent être en mesure d'apprendre en continu et posséder les habiletés pour ce faire.

Des connaissances et compétences permettant d'être dans l'action

On a longtemps reproché aux finissants et finissantes de posséder d'excellentes connaissances, sans toutefois être en mesure de les mobiliser pour s'attaquer à une tâche ou à un problème. Il existe donc une demande externe pour accroître le développement des compétences donnant une emprise sur la réalité (on pense ici aux formations par étude de cas, par simulation, etc., qui sont de plus en plus présentes dans l'enseignement universitaire).

La capacité d'innover dans le domaine

Enfin, on s'attend des finissantes et finissants qu'ils puissent porter un regard neuf sur des problématiques tant anciennes que récentes. La créativité et l'ingéniosité sont des habiletés qui, appuyées sur de bonnes connaissances, offrent un avantage concurrentiel du côté des

²⁵ La prochaine parution des résultats du sondage Relance est prévue pour 2026, l'enquête *La relance des titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise à l'université* se déroulant du 5 août 2025 au 13 février 2026.

employeurs. De même, la capacité à recourir aux acquis et aux méthodes de plusieurs disciplines et de solutionner des problèmes complexes grâce à un esprit d'analyse et un bon sens critique viennent appuyer les approches innovantes attendues. La résolution de problématiques complexes exige la contribution de plusieurs disciplines ou la capacité à mobiliser des personnes dans le cadre d'une approche multidisciplinaire. La capacité de sortir de son cadre disciplinaire favorise l'innovation (Paquelin 2020, OCDE 2023, Jaskyte, K., Hunter, A., & Mell, A. C. (2024).

Par conséquent la Commission recommande :

R6 : Que l'Université s'assure de développer au sein des parcours d'études, et ce, à tous les cycles, la capacité d'innovation en soutenant la créativité, l'ouverture et le jugement critique.

3. Les pressions internes

Les institutions d'enseignement vivent des transformations et des ajustements qui découlent d'événements ou de pressions internes provenant, tantôt de besoins de changements ou d'améliorations formulées par le corps professoral et enseignant ou par les personnes apprenantes, tantôt de constats résultant d'un processus d'évaluation périodique des programmes, ou encore de la nécessité de faire apprendre de nouvelles technologies ou d'intégrer de nouveaux outils aux contenus des programmes. Il s'agit d'autant de transformations dans une perspective d'amélioration souhaitée au bénéfice des personnes apprenantes et enseignantes.

Les différentes situations évoquées ci-après représentent, dans les faits, diverses sources ou moteurs de transformations susceptibles d'entraîner, dans leur sillage, des innovations pédagogiques. On s'intéresse plus précisément au levier initial qui consiste à améliorer l'acquisition de connaissances et des compétences spécifiques au domaine enseigné, les autres habiletés transversales étant, en quelque sorte, des bénéfices additionnels de nature plus générale et pouvant être acquises sans faire directement appel aux connaissances disciplinaires des individus.

Les récipiendaires des Prix d'excellence en enseignement viennent confirmer la nature variée des sources à l'origine des démarches d'innovation. Les facteurs que l'on peut associer au fonctionnement interne de l'institution sont identifiés par Bécharde et Pelletier (2002) et seraient reliés :

- À la classe, soit des variables reliées aux clientèles et au régime d'études (temps complet ou partiel), au cycle du programme, aux matières enseignées, au statut du cours (obligatoire ou optionnel) où va s'insérer l'innovation, aux espaces et aux ressources disponibles, à la diversité et à l'attitude des étudiantes et étudiants;
- Au département (ou à l'unité), soit sa structure (taille et ressources) et sa culture organisationnelle (favorable ou non au changement), le rapport qui y existe avec l'innovation et le rôle de la direction face à l'innovation pédagogique (reconnaissance, support, leadership);

- À l'institution, soit l'impact des ressources financières, humaines et matérielles, l'évolution des programmes, le rôle de la gestion centrale.

D'autres moteurs de transformation sont identifiés par Romainville (2008), cité par Paquelin (2020), dont deux éléments déterminants qui touchent directement l'activité pédagogique d'enseignement en milieu universitaire :

- La massification : nécessité d'assumer pédagogiquement la massification des effectifs pour faire de l'enseignement supérieur une formation ouverte au plus grand nombre;
- Le taux de réussite, tel qu'observé dans les pays de l'OCDE : urgence de lutter pour améliorer et maintenir les taux de réussite dans l'enseignement supérieur.

3.1. Modification du profil et du parcours de vie des étudiants et étudiantes²⁶

Dès lors, les universités doivent notamment considérer les étudiants qui travaillent (plus de 70 % au Québec), ceux qui sont parents (25 % au Québec), sans compter ceux dont les besoins spécifiques sont liés à des troubles d'attention ou d'apprentissage. Là où l'uniformité était de mise, la prise en compte de la diversité devient un véritable enjeu. C'est d'ailleurs dans ce contexte que sont remis au goût du jour les principes de différenciation des parcours et des modalités pédagogiques, selon une approche inclusive, convoquant les principes d'une conception universelle de l'apprentissage. (Paquelin, 2020, p. 13)

Devenue plus évidente au sortir de la période de pandémie, la transformation qui s'est opérée au fil du temps chez les cohortes étudiantes se traduit désormais par ce que l'on pourrait qualifier de nouvelle réalité étudiante caractérisée par l'hétérogénéité : différence de parcours et d'expérience, obligations personnelles plus lourdes en général, arrivée aux études plus tard dans la vie, retour pour perfectionnement ou par intérêt, etc.

3.1.1. Engagement variable face à la formation

Le parcours de formation n'est plus l'élément central autour duquel gravitent toutes les autres dimensions et activités d'une personne inscrite à l'université. L'ordre des priorités étudiantes s'est transformé pour accorder une importance plus variable au parcours de formation. De plus, nombre d'étudiants et d'étudiantes occupent un travail pour lequel le nombre d'heures consacrées est souvent jugé incompatible avec la poursuite d'un programme à temps complet, voire à temps partiel. On constate également que la réussite est souvent l'objectif poursuivi et non l'excellence dans la réussite.

Le Conseil supérieur de l'éducation avait noté (en 1985 et 1992) une transformation progressive du rapport traditionnel au parcours d'études, mais il souligne, dans son avis de 2013 :

²⁶ Outre les échanges avec Victor Thibaudeau en séance, voir Paquelin, D. (2020), Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir ? *Enjeux et société*, 7(2), 10-41.

[...] la nouveauté réside dans l'intensité des phénomènes observés : est presque devenue marginale la figure traditionnelle de l'étudiant, jeune, engagé à temps plein de façon quasi exclusive dans un parcours de formation régulier. [...] Cette tendance vient ébranler le modèle d'université et appelle à une réflexion sur l'ensemble des mesures qui influencent, d'une façon ou d'une autre, le rapport aux études, le rapport au travail et le rapport à la famille. (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 28)

De ces horaires chargés découle un mode de gestion différent des priorités durant les études qui semble se manifester de diverses façons dont un usage plus marqué des ressources accessibles dans le cadre de cours offerts (documents et notes de cours en ligne, tutoriels, etc.), mais également plus d'absentéisme et plus de difficulté à mobiliser l'ensemble des étudiants et étudiantes (travail en équipe, participation à des activités facultatives, etc.).

3.1.2. Des attentes précises quant aux objectifs de formation

Cette nouvelle génération étudiante conçoit souvent la formation supérieure (collégiale et universitaire) comme un « service » offert, un moyen de progresser ou d'atteindre un objectif de carrière et non une fin en soi (Burdick et Hallman, 2022). Elle est davantage orientée vers la qualification à l'issue du parcours et s'intéresse donc de façon plus mitigée au contenu de ce parcours, voire à ses fondements. De plus en plus, la formation universitaire n'est pas jugée « terminale », mais plutôt un moyen d'accéder à des emplois ou encore, comme dans le cas d'une formation à la recherche, pour accéder et approfondir un domaine de connaissance. Les personnes diplômées sont conscientes de l'évolution des domaines et possèdent, en général, la littératie numérique qui leur permet de se garder à jour. Parfois, une formation universitaire additionnelle est envisagée pour acquérir de nouvelles compétences, plutôt que pour accéder à des connaissances additionnelles, lesquelles sont souvent disponibles en quelques clics grâce aux avancées de la technologie et, plus particulièrement, de l'intelligence artificielle.

Par ailleurs, au cours des deux dernières années, le déploiement et la diffusion des systèmes d'intelligence artificielle dans la société, et surtout leur adoption plus rapide par la population étudiante que par le corps professoral et enseignant, génèrent une forte pression apparaissant au sein même de l'institution. En effet, 56,4 % des personnes étudiantes ayant répondu à l'enquête sur l'adoption spontanée de l'IAG à l'Université Laval ont déclaré utiliser ces outils. Ce pourcentage s'élève à 64,8 % aux cycles supérieurs, et varie entre 32,7 % et 73,2 % selon les domaines d'études, tous cycles confondus (Paquelin et coll., 2025a; Langlois et coll., 2025). Du côté du personnel enseignant, c'est plutôt 45 % des personnes répondantes qui se sont déclarées utilisatrices (Langlois et coll., 2025).

Une étude réalisée par le Pôle interordre de Montréal (PIM) en collaboration avec l'Obvia au sein des cégeps et universités de la région de Montréal montre une tendance similaire : au cégep, 53 % des répondantes et répondants étudiants déclarent utiliser l'IAG, contre 48 % des membres du personnel enseignant ayant répondu (Sabourin-Laflamme et Bruneault, 2025). Les étudiantes et étudiants auraient donc une longueur d'avance dans l'exploration et l'expérimentation de ces outils.

La population étudiante désire être davantage formée à l'utilisation responsable et judicieuse des outils d'IAG, et demande aussi une révision des modes d'évaluation (Langlois et coll., 2025), ce qui accentue la pression pour apporter des transformations pédagogiques. Si, à l'Université Laval, une majorité de personnes enseignantes (38,1 %) perçoivent de manière très positive ou plutôt positive ces usages étudiants, 32,4 % en ont une perception neutre et 29,5 %, une perception plutôt négative ou très négative. Enfin, une grande majorité, tant à l'Université Laval que dans d'autres établissements d'enseignement supérieur, exprime une inquiétude quant à l'impact de ces outils sur l'autonomie, l'intégrité académique et les apprentissages des personnes étudiantes (Paquelin et coll., 2025b). De manière globale, le personnel enseignant se trouve donc forcé de repenser autant la manière d'enseigner que les contenus et les modalités d'évaluation.

3.1.3. Nécessité de souplesse dans les formules d'enseignement

La souplesse qui s'est lentement développée dans l'offre de formation pour des raisons diverses (accommoder le plus grand nombre, souplesse des horaires, pandémie, etc.) est désormais un fait acquis et nécessaire. Aucune institution ne peut envisager un retour systématique et obligé sur les campus. Toutefois, l'attrait des études universitaires selon un modèle traditionnel en présence persiste et se traduit par le souhait d'une expérience « campus », plus ponctuelle que constante cependant (Burdick et Hallman, 2022).

3.1.4. Apprendre tout au long de la vie

Au Canada, la population du Québec se démarque notamment par un pourcentage plus élevé de personnes détenant des certificats, diplômes ou grades postsecondaires inférieurs au baccalauréat (41 % contre 36 % au Canada et 34 % en Ontario). Lorsque le taux de chômage est faible, le MES émet certaines craintes quant à l'employabilité que peut conférer ce type de formation par opposition à celle du personnel hautement qualifié (baccalauréat, maîtrise et doctorat en particulier).²⁷

Les transformations qui se sont opérées chez les étudiantes et les étudiants ont également conduit à rechercher, dans la formation, ce à quoi ils ne peuvent accéder par eux-mêmes. C'est là que sont mis en valeur la pertinence et la qualité de la formation et l'intérêt des formules d'enseignement adoptées pour favoriser l'atteinte de plusieurs objectifs en simultané : contenu, compétences, esprit critique, créativité, capacité à trouver des solutions. Ces séquences d'apprentissage complètes ou morcelées feront partie de la vie des individus qui sont très conscients qu'ils devront renouveler ou acquérir des connaissances tout au long de la vie et qui recherchent, dans cette perspective, des formations pertinentes.

En 2025, pour la première fois, l'Université Laval compte autant d'étudiantes et d'étudiants en parcours de formation tout au long de la vie que de personnes inscrites à des programmes menant à des grades²⁸.

²⁷ *Plan stratégique 2023-2027*, ministère de l'Enseignement supérieur, 2023.

²⁸ [Indicateurs reperes 2025.pdf](#), p. 2

3.2. L'enjeu des compétences de 2030

L'OCDE (2023) souligne que le contexte actuel est particulièrement marqué par de profondes mutations engendrées par la transition écologique et numérique. Parallèlement à l'accélération des sources informationnelles, incluant les outils émanant de l'intelligence artificielle, la compréhension et l'adaptation aux impacts des changements climatiques attirent l'attention des personnes et des nations confrontées à des constats dont il faut évaluer la véracité et à partir desquels des actions doivent être mises en place. La réflexion de l'OCDE porte sur la recherche des compétences qui sont nécessaires à la réussite de la transition écologique et numérique, au cœur des préoccupations, tant actuelles que prospectives pour la planète et qui agissent comme autant de pressions transversales.

Cette transition doit interpeler les pays dans la perspective de « *promouvoir la durabilité environnementale et veiller à ce que les technologies numériques soient centrées sur l'humain et favorisent efficacement la communication et l'échange d'informations* » (OCDE, 2023, extrait du résumé). Pour ce faire, il est essentiel d'offrir aux individus les moyens d'acquérir un large éventail de compétences permettant d'analyser et d'acquérir des informations justes et d'être en mesure de les partager de façon assez neutre (traitement de l'information, qualités socioémotionnelles, compétences métacognitives).

Selon l'OCDE (2023), des projections réalisées indiquent qu'entre 2019 et 2030 la demande de compétences liées aux interactions avec les ordinateurs, la créativité, l'analyse des données et des informations de même que la communication vont augmenter de façon importante. On souligne que pour tirer parti du travail interconnecté, il faut également des compétences en langue.

L'évolution de l'environnement social, politique, économique, culturel, numérique, etc., exige des institutions universitaires des transformations et des ajustements afin que leurs diplômées et diplômés possèdent des connaissances et des compétences à la page, et soient à même d'exercer de façon compétente, efficace et innovante leur profession ou leur emploi. Ces acquis profitent tant au marché de l'emploi qu'aux diplômées et diplômés.

3.2.1. Interdisciplinarité, multidisciplinarité, transdisciplinarité et intersectorialité

Les universités, en tant que lieux de savoirs et d'expertises, sont appelées à jouer un rôle accru auprès de la société afin de contribuer à l'élaboration de solutions durables à des problèmes de plus en plus complexes, les programmes d'enseignement supérieur doivent permettre aux étudiantes et étudiants d'acquérir des connaissances et des compétences leur permettant de s'insérer dans un marché du travail en constante évolution et dans une société en transition permanente. En d'autres termes, l'institution, ses programmes et son corps professoral doivent développer une agilité fondée sur la créativité et l'innovation, sensible aux besoins émergents et mobilisant les contributions de toutes les disciplines. Cette réflexion doit dépasser les frontières disciplinaires pour favoriser des approches novatrices. Considérant ces enjeux, la Commission des études a choisi de porter son attention sur la multidisciplinarité et l'interdisciplinarité en enseignement, ainsi que sur la structure des programmes d'études à l'Université Laval.

On reconnaît aux environnements interdisciplinaires un caractère propice à la pensée critique et à la synthèse des connaissances disciplinaires, à la résolution de problèmes, à la créativité et à l'innovation et au développement des habiletés à collaborer (et au travail en équipe) et à communiquer.

Selon Ashby et Exter (2019), l'interdisciplinarité permet de développer des compétences de synthèse et d'esprit critique en plaçant en synergie des connaissances et des habiletés développées au contact de diverses disciplines pour étudier des problèmes dits « complexes » et apporter des solutions qu'il serait impossible de proposer sous le regard d'une seule discipline. L'interdisciplinarité s'avère complémentaire aux disciplines puisqu'elle s'appuie sur ces dernières pour la production de connaissances et de pratiques nouvelles, tout en ayant à l'esprit que les disciplines elles-mêmes évoluent. L'interdisciplinarité fait désormais partie des objectifs stratégiques institutionnels de formation et de recherche.

Gillis D. et al. (2017) ont proposé une revue de la situation dans les universités canadiennes quant à l'intégration de l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans les programmes. Bien que des situations d'exception existent, de façon générale, les auteurs concluent que les programmes de 1^{er} cycle dit interdisciplinaires (ou transdisciplinaires) proposés n'offraient que peu ou pas d'espace (c.-à-d. de lieu d'apprentissage ou d'activités d'apprentissage) permettant à l'interdisciplinarité de prendre forme. En effet, considérant le contexte d'apprentissage en silos de chacune des disciplines en cause (sous forme de cours distinct), il revenait généralement à la personne étudiante de faire la synthèse des méthodes, pratiques et habiletés de chacune des disciplines individuellement afin d'en faire émerger de nouvelles méthodes ou pratiques.

Les auteurs concluent qu'une situation similaire se présente au niveau des études de 2^e et 3^e cycles. Bien que la personne étudiante soit inscrite dans un programme disciplinaire, elle a généralement la flexibilité de s'inscrire à des cours spécifiques d'autres disciplines, mais le contexte de silo d'apprentissage subsiste. L'interdisciplinarité (ou la transdisciplinarité) se manifeste ainsi plus intensément en dehors des activités de formation, soit lors des activités de recherche propre de la personne étudiante ou encore lors de discussions avec le comité d'encadrement (de thèse) alors que plusieurs disciplines sont représentées. Les centres de recherche et institutions de recherche sont toutefois reconnus pour proposer des environnements propices à l'inter ou la transdisciplinarité.

De façon générale, l'étude constate que peu de programmes offrent des formations ou des cours susceptibles de développer des aptitudes ou des compétences à composer ou à aborder l'interdisciplinarité. On peut ici penser à des formations axées sur des approches méthodologiques ou épistémologiques.

Parallèlement en 2016, la Commission des études (CEUL) présentait, dans son avis, un portrait de l'interdisciplinarité à l'Université Laval²⁹. On y constatait que, bien que les personnes étudiantes au premier cycle étaient en contact avec une diversité de disciplines dans la cadre de leur programme, peu de programmes proposaient une intégration soutenue des disciplines. En ce sens, ces programmes offraient principalement une formation de nature multidisciplinaire. Aux

²⁹ Commission des études, *La formation interdisciplinaire à l'Université Laval*, Avis, Université Laval, 2016, 53p.

2^e et 3^e cycles, la CEUL concluait, à l'instar de Gillis et al. (2017), que la codirection et les comités d'encadrement à la maîtrise et au doctorat offraient des opportunités d'interdisciplinarité dans la mesure où plusieurs disciplines y étaient représentées.

Plus récemment, le Bureau de planification et études institutionnelles (BPEI) et le Bureau de qualité des programmes (BQP), ont examiné de nouveau l'offre de programmes de 1^{er} cycle³⁰. L'étude distinguait, d'une part, les **programmes multidisciplinaires** de 1^{er} cycle offrant des cours complémentaires dont les sigles disciplinaires différaient de ceux de la discipline principale du programme et, d'autre part, les **programmes dits interdisciplinaires**, c'est-à-dire composés à la fois de cours de sigles disciplinaires divers, mais également des formations d'intégration sous forme de cours obligatoires. L'étude concluait que la quasi-totalité des 97 programmes de 1^{er} cycle était de nature **multidisciplinaire** (n=53 ou 55 % de programmes) ou **interdisciplinaire** (n=42, soit 43% des programmes). Ces derniers étaient composés d'un nombre de cours d'intégration obligatoires comptant toutefois pour un nombre variable de crédits (1 à 3 crédits : 18 programmes; 4 à 9 crédits : 17 programmes; plus de 9 crédits : 7 programmes). Les auteurs convenaient de la difficulté de définir avec exactitude le niveau d'intégration des disciplines dans un programme et que le nombre de crédits obligatoires de formation d'intégration n'était pas nécessairement un paramètre reflétant adéquatement le niveau d'interdisciplinarité atteint ou visé.

L'interdisciplinarité se déploie sous un large spectre, allant de l'interdisciplinarité étroite (regroupant des disciplines connexes) à une interdisciplinarité élargie, associant des disciplines éloignées, connue également sous l'appellation d'intersectorialité. Cela dit, il y a lieu de penser que l'intersectorialité exige le déploiement de temps et d'efforts plus importants afin de conduire à une véritable intégration des disciplines mises à contribution que ce n'est le cas pour des disciplines apparentées. Ainsi, la caractérisation et l'identification des programmes interdisciplinaires nécessiteraient une définition plus formelle à l'échelle institutionnelle et sans doute certaines adaptations sur le plan des contenus afin de rendre ces programmes plus structurants, mais aussi plus visibles auprès des publics cibles.

Des compétences pour travailler hors des silos disciplinaires

La capacité de franchir les frontières disciplinaires dans la perspective de résoudre des problématiques complexes se rattache aux concepts d'inter, de multi et de transdisciplinarité. Les compétences qui favorisent ces passages entre disciplines s'apparentent à celles qui consistent à savoir prendre en compte les besoins ou le point de vue de la société de même que les différences culturelles pour en enrichir sa propre vision. Parfois, une certaine réticence, voire un désintérêt, se manifeste au moment où une approche devient insuffisante et que, pour aller plus loin, il faut franchir des frontières, qu'elles soient de nature disciplinaire, culturelle ou nationale. Selon Fortuin et coll. (2024), il est possible de **développer des habiletés et des compétences** qui favorisent de tels franchissements et d'en faire des éléments constitutifs d'un apprentissage actif. Les frontières interdisciplinaires, interculturelles et internationales constituent alors autant d'occasions d'apprentissage.

³⁰ Présentation Bureau de planification et d'études institutionnelles en collaboration avec le Bureau de la qualité des programmes, 3 juin 2024.

Le mécanisme sous-jacent au développement de ces compétences comporte quatre étapes soit l'identification, la coordination, la réflexion et la transformation³¹.

L'identification est une étape introspective et consiste à prendre conscience de sa propre expertise, de ses propres hypothèses, valeurs et principes, mais aussi de la manière dont tous ces aspects influencent la façon dont on perçoit et interprète le monde. L'identification permet également de reconnaître que sa façon de percevoir et d'interpréter peut différer de celle des autres. Dans une équipe qui collabore pour résoudre un problème, l'identification implique de reconnaître les perspectives, l'expertise et les hypothèses des membres de l'équipe, et d'identifier ce qui manque à l'équipe à cet égard compte tenu du problème à résoudre.

La coordination exige un engagement des participants et participantes afin de rassembler les ressources pertinentes et de faire en sorte de coordonner le travail et sa répartition. On cherche ici à rassembler des expertises, mais aussi à identifier des pratiques différentes afin de contribuer à solutionner un problème complexe.

La réflexion constitue l'étape d'accès à ce qui se trouve au-delà de la frontière : il s'agit de la création et à l'adoption d'une perspective à travers les yeux de quelqu'un d'autre, par exemple un étudiant issu d'un milieu culturel différent ou le client d'un projet de conseil. La réflexion permet d'élargir la perspective des personnes qui participent au projet et d'apprendre les unes des autres.

La transformation désigne le changement dans la façon de faire, dans le comportement ou dans la pratique à la suite de l'adoption (ou de la confrontation) de diverses perspectives et le contact avec différentes expertises. Elle désigne le fait de produire quelque chose de réellement nouveau ou de différent, et fait référence, dans une équipe, à la collaboration, à la cocreation de nouveaux concepts, aux méthodes, aux procédures et aux pratiques élaborées ou partagées ou adaptées pour conduire à des solutions innovantes.

Fortuin et coll. (2024), qui s'intéressent à la formation en ingénierie, définissent les compétences transdisciplinaires comme la capacité à reconnaître, rechercher, apprécier et utiliser les tensions et les défis qui surgissent lorsque des perspectives et des positions différentes se rencontrent. Ils considèrent cette compétence comme générique et applicable dans divers contextes, à l'intérieur et à l'extérieur du monde universitaire. Les auteurs suggèrent d'intégrer des situations d'apprentissage transdisciplinaire dans les programmes éducatifs.

Plutôt que d'entreprendre une transformation globale de contenus disciplinaires enseignés, le développement de compétences permettant aux individus d'accéder à de nouvelles dimensions dans leur parcours de formation pourrait être privilégié et favoriserait nécessairement le franchissement entre disciplines, que celles-ci soient rapprochées ou non. Les activités d'intégration offertes dans certains programmes pourraient être évaluées à l'aune des étapes décrites plus haut et de façon plus globale, l'interdisciplinarité pourrait être accélérée et accentuée par des formations conférant des habiletés transdisciplinaires et intersectorielles. En outre, cette capacité à tirer profit d'autres domaines permet d'intégrer les innovations découlant

³¹ Les définitions des quatre étapes constituent des traductions libres d'extraits de l'article de Fortuin et al. (2024) aux pages 215 et 216.

de l'évolution des disciplines. Cette polyvalence est aussi mise en avant par Vereijken et coll. (2023), lesquels soutiennent que ces habiletés sont indispensables dans la perspective où l'on s'attend à ce que les personnes diplômées puissent répondre, notamment, aux besoins de la société.

L'apprentissage transdisciplinaire ou transectoriel s'ajoute aux pédagogies actuellement connues en positionnant l'apprentissage davantage dans des défis réels, complexes et durables qui ne peuvent être résolus à partir d'une seule perspective. « Ainsi, l'accent n'est pas mis sur le développement des connaissances disciplinaires d'un étudiant ou d'une étudiante sur un plan individuel, mais plutôt sur la cocréation de nouvelles approches en tant que collectif et à travers différentes pratiques » (Fortuin et coll., 2024, p.223). Comme toute nouvelle activité de formation, la réflexion reste à compléter en ce qui a trait aux modalités qui permettraient d'évaluer cette forme d'apprentissage actif et l'atteinte des objectifs qui la sous-tendent.

Compte tenu des enjeux observés, la Commission recommande :

R7 : Que l'Université encourage et soutienne les démarches d'innovation qui mettent en avant les enjeux de multidisciplinarité, d'interdisciplinarité, de transdisciplinarité et d'intersectorialité en favorisant des parcours d'études au sein desquelles des habiletés permettent de se familiariser avec plus d'un domaine du savoir.

3.2.2. Savoir-faire et savoir-être

Les stratégies institutionnelles de développement professionnel sont évoquées comme moyen de répondre aux pressions externes ayant des impacts sur le contenu des curriculums et l'offre de formation. Le développement professionnel couvre, tant le perfectionnement des personnes externes aux institutions, travailleuses et travailleurs désirant se perfectionner, se qualifier ou se requalifier, que les besoins du personnel de toute catégorie œuvrant en milieu universitaire. Il peut s'agir de mises à niveau, du développement de compétences, d'acquisition de connaissances dans des domaines et à des degrés de complexité divers.

Le développement professionnel interpelle la formation et l'enseignement à tous les cycles. Différents projets réalisés à l'Université Laval et soutenus, notamment, par le Fonds d'appui à l'élaboration et à l'amélioration continue des programmes³² permettent le développement d'activités expérientielles dans les programmes non professionnalisants (p. ex. : stages, soutien au développement d'habiletés transversales, projets de fin d'études) afin de favoriser l'acquisition de compétences transférables au marché de l'emploi et en lien avec les acquis disciplinaires.

De la même façon, pour favoriser le développement de compétences plus générales pour les personnes inscrites à la maîtrise et au doctorat, de plus en plus d'universités proposent aux étudiants et étudiantes des activités permettant l'acquisition d'habiletés transférables, puisque les débouchés universitaires sont limités ou n'intéressent pas nécessairement les finissants et finissantes. Cette préoccupation d'enrichir les formations aux cycles supérieurs conduit au

³² Voir section Portrait de l'Université Laval, section 4.2 du présent document.

développement de différentes ressources et différents modèles.³³ À l'Université Laval, ces activités sont concentrées principalement à la Faculté des études supérieures et postdoctorales,³⁴ n'excluant pas les initiatives d'autres programmes. Les formations proposées par la FESP permettent un cheminement allant du diagnostic de compétences à des stages de développement professionnel au doctorat, passant par l'acquisition de connaissances en pédagogie universitaire. Également, plusieurs universités offrent aux auxiliaires d'enseignement des formations initiales en lien avec le développement d'habiletés transversales et utiles à leur rôle d'auxiliaire (communication, évaluation, etc.)³⁵. Il s'agit d'une formation allégée, parfois obligatoire, accompagnée, à l'occasion, d'une trousse d'outils³⁶. Ce déploiement de ressources constitue une bonification des formations dans la perspective de répondre aux besoins d'une meilleure préparation au marché de l'emploi, et il s'agit d'une réelle valeur ajoutée pour les étudiants et étudiantes qui y ont accès.

Par conséquent, la Commission recommande :

R8 : Que, dans l'objectif de poursuivre le développement de savoir-faire et de savoir-être, l'Université Laval examine la pertinence d'offrir, en collaboration avec la Faculté des études supérieures et postdoctorale, les autres facultés et les services appropriés, des formations d'initiation en enseignement aux auxiliaires d'enseignement et aux personnes inscrites aux 2^e et 3^e cycles;

Certains ordres professionnels exigent des formations cycliques pour maintenir une reconnaissance du droit de pratique. Les ordres et corporations professionnels doivent demeurer au fait de différents signaux de transformation : qu'il s'agisse de nouvelles pratiques, de nouvelles règles, de la nécessité de posséder des compétences spécifiques en lien avec l'évolution des ressources et du domaine dans son ensemble. Les corporations sont souvent des moteurs de transformation pour les programmes universitaires grâce à leur inventaire précis des besoins d'ajustements afin de rendre leurs diplômées et diplômés compétents pour exercer leur profession.

De plus en plus de programmes et de formations offrent des activités favorisant le développement des savoir-faire, mais aussi des savoir-être. Ces qualités et compétences plus personnelles permettent d'accroître l'efficacité et d'ajouter des attitudes et postures qui, associées aux connaissances et aux habiletés transversales, mettent en valeur les contributions des diplômées et diplômés sur le marché de l'emploi. Ces qualités individuelles ou associées au savoir-être doivent parvenir à occuper une place significative dans les apprentissages.

³³ [Corriger les lacunes de la professionnalisation universitaire des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs — Affaires universitaires](#)

³⁴ [Développement des compétences professionnelles | Études supérieures et stages postdoctoraux | Université Laval](#)

³⁵ <https://tatp.utoronto.ca/>

<https://www.mun.ca/edge/register-for-workshops/programs-and-training/teaching-assistant-training-program-tatp/>

<https://werkklund.ucalgary.ca/teaching-learning/student-resources/teaching-assistant-preparation-program>

³⁶ <https://www.queensu.ca/ctl/resources/graduate-student-post-doctoral-and-ta/teaching-assistant-toolkit>

[...] les éléments clés de l'apprentissage au XXI^e siècle [...] seront, notamment, la personnalisation, la collaboration, la communication, l'apprentissage informel, la productivité et la création de contenu. Il souligne également l'importance que revêtiront, dans le monde du travail du XXI^e siècle, des compétences personnelles telles que l'initiative, la résilience, la responsabilité, la prise de risque et la créativité; des compétences sociales telles que le travail d'équipe, la mise en réseau, l'empathie et la compassion; et des compétences d'apprentissage telles que la gestion, l'organisation, les compétences métacognitives et l'apprentissage par l'échec. (Scott, 2015)

3.3. Le marché de la formation universitaire et la transformation des institutions

3.3.1. La concurrence du « marché de l'apprentissage »

La concurrence entre les universités pour attirer les étudiants et étudiantes prend différentes formes dont la mise en avant du caractère particulier, personnalisé, ou novateur des programmes offerts. Les activités, la souplesse, les habiletés, les modalités et l'image du bonheur d'apprendre sont largement utilisées pour séduire la population. La certification universitaire rattachée aux différentes offres de formation représente également un atout important, mais la diversification des ressources de formation et de certification peut soulever des interrogations quant à la pérennité du modèle actuel.

On peut retrouver plusieurs offres de formation d'appoint proposées par des entreprises privées permettant également d'accéder à des certifications. Certaines sont même offertes au personnel des institutions d'enseignement par l'employeur. Dans le marché de l'apprentissage, la valeur ajoutée de la formation supérieure collégiale ou universitaire doit faire l'objet d'une réflexion approfondie pour établir un positionnement clair sur les plans de la qualité des contenus, les apports de la recherche, les qualités des formules d'enseignement, la pertinence, etc.

3.3.2. La valeur du diplôme universitaire

L'Institut du Québec (IDQ, 2024) s'est penché sur les bénéfices des études postsecondaires, notamment l'évolution de l'avantage salarial en soulignant qu'un des enjeux actuels est la concurrence entre le marché du travail et la poursuite des études. Historiquement, un niveau d'éducation plus élevé se traduit par des salaires plus avantageux. Or, entre 2017 et 2023, la pénurie de main-d'œuvre a eu pour effet d'augmenter la valeur des salaires accordés pour des emplois requérant une plus faible scolarité.

Parallèlement, l'Institut souligne que les diplômées et les diplômés universitaires sont de plus en plus nombreux au Québec et que la demande pour ces travailleuses et travailleurs qualifiés augmente encore plus rapidement. À preuve, la croissance du nombre des personnes diplômées du niveau universitaire a été de 22 % entre 2017 et 2023 au Québec, alors que la demande pour ces diplômés universitaires s'est accrue de 24 % pour la même période. Enfin, les personnes diplômées auront une progression salariale tout au long de leur carrière. C'est justement en cours

de carrière et face à des enjeux plus complexes que les compétences et expertises des personnes diplômées des universités sont pleinement mises à profit.

L'Institut du Québec accorde à l'éducation un caractère primordial pour les individus et la société. C'est pourquoi il incite le Québec et ses institutions d'enseignement à poursuivre trois objectifs essentiels :

[...] réduire le décrochage scolaire, accroître le niveau de scolarité, et offrir des occasions de développement des compétences tout au long de la vie professionnelle.
[...] Ces efforts sont d'autant plus nécessaires lorsque – comme au cours des dernières années – le vent a soufflé en sens contraire et que les avantages de l'éducation se sont faits moins évidents. L'atténuation des pénuries de main-d'œuvre rappelle que l'éducation demeure le meilleur bouclier contre les aléas de l'économie.
(Institut du Québec, 2024 p.6)

À la suite du recensement de 2021 mené par l'Institut de la statistique du Québec sur les titulaires d'un grade universitaire au Québec, Lessard (2024) mentionne que le Québec se range derrière trois autres grandes provinces canadiennes et le Canada dans son ensemble quant à la part des personnes titulaires d'un grade universitaire dans la population âgée de 25 à 64 ans. Toutefois, dans ce même groupe d'âge, on retrouve au Québec la plus forte proportion de personnes qui détiennent un certificat, un diplôme ou un grade postsecondaire, quel qu'il soit (71,2%). Il s'agit d'une progression de 9,4% entre 2006 et 2021, soit nettement plus que les parts correspondantes dans les territoires de comparaison. Cette donnée trouve écho dans les tendances observables quant aux choix de programmes de 1^{er} cycle à l'Université. Enfin, chez les titulaires d'un grade universitaire au Québec, 29,5% détiennent une maîtrise ou un doctorat (accroissement de 3,5% entre 2011 et 2021).

3.3.3. *Un ou plusieurs modèles pour l'avenir ?*

« Le maintien de la valeur du système actuel tient à la présence de diplômés et des modalités d'habilitation qui autorisent leur délivrance ». (Paquelin, 2020, p.15)

L'Université doit-elle diversifier ses modèles de formation ? L'OCDE (2020)³⁷ a proposé différents scénarios pour l'avenir de l'enseignement et de la formation en tentant de dégager des modèles à partir des tendances et des hypothèses inspirés des contextes actuels. Ces modèles ne sont pas mutuellement exclusifs, c'est pourquoi une réflexion sur notre capacité à proposer plusieurs approches et à en tirer profit en milieu universitaire doit être lancée.

La première hypothèse représente un statu quo :

- Le modèle actuel de scolarisation massive perdure et s'intensifie. L'école et les institutions d'enseignement demeurent des acteurs clés de la socialisation, de la qualification et de l'accréditation. Elles agissent donc comme un monopole de la formation ou le corps professoral et enseignant constitue des éléments centraux. Le

³⁷ Les modèles proposés sont tirés des pages 39 à 55 (OCDE, 2020).

rôle de l'administration est prépondérant et met l'accent sur les collaborations internationales. Son défi est d'assurer la prise en compte de la diversité, des besoins et de répondre aux attentes au sein d'un système assez rigide.

La seconde approche représente plutôt une fragmentation du système scolaire au profit des marchés éducatifs et d'initiatives privées :

- Pour l'université le rôle est celui d'un centre de services pour la formation, parmi d'autres, sur le modèle de la formation continue. La demande de formation n'est plus uniforme, mais plutôt individualisée et l'offre de formation doit être flexible et adaptable. Le rôle des administrations publiques est réduit, mais on maintient une régulation minimale. La formation peut, dans son offre, dépasser le cadre du collège ou de l'université. L'institution entre ici en compétition avec d'autres fournisseurs potentiels de formation, mais peut s'appuyer sur la qualité de ses contenus et, possiblement, de ses méthodes de formation et critiquer la qualité de l'offre sur le marché général.

Le troisième scénario rappelle un modèle d'écoles alternatives, orientées vers des liens d'échanges en continu avec le milieu : l'école devient un « centre d'apprentissage ».

- Les écoles sont la pièce maîtresse d'écosystèmes éducatifs locaux plus vastes et évoluant de manière dynamique, cartographiant les possibilités d'apprentissage à travers un réseau interconnecté d'espaces éducatifs. Le pouvoir décisionnel se déplace vers les éléments décentralisés du système. Les acteurs locaux lancent leurs propres initiatives pour atteindre les valeurs qu'ils considèrent comme importantes. Les institutions qui feraient partie de ce type de structure devraient mettre en lien et à profit des ressources tant locales qu'externes ou internationales, favorisant des formes d'apprentissage, d'engagement civique et d'innovation sociale en constante évolution. Enseignants et professeurs jouent alors le rôle de « nœuds » au sein d'un réseau plus large aux expertises flexibles. Cette approche implique une forte capacité de décision pour l'institution au sein de partenariats divers. Bien qu'innovante et inclusive, cette approche pose le problème entre la réalisation d'objectifs locaux et ceux d'objectifs nationaux de formation.

Un dernier scénario est intitulé « Learn-as-you-go » ou « apprendre en continu ».

- La disponibilité de l'information et le cheminement des individus ne sont plus l'apanage du réseau d'éducation tel que nous le connaissons. L'apprentissage est en mode autodidacte et les distinctions entre l'apprentissage formel et informel ne sont plus valables. Ce scénario s'appuie sur les progrès rapides de l'intelligence artificielle, de la réalité virtuelle et augmentée et de l'internet des objets. La vaste connectivité alimentée par une infrastructure numérique étendue et riche et l'abondance des données viennent alors modifier notre perception de l'éducation et de l'apprentissage. Les possibilités d'apprentissage sont largement disponibles « gratuitement » et la certification est automatisée. Le rôle de socialisation et, plus simplement, la mission sociale de l'institution sont là appelés à disparaître au profit de communautés de

pratiques et de groupes de consommateurs. La gouvernance institutionnelle repose sur la force de ses technologies de l'information et de ses données ainsi que sur sa visibilité dans un marché concurrentiel.

En conclusion

L'orientation institutionnelle est influencée par nombre de facteurs, dont plusieurs ont été identifiés : la concurrence, la nature des services de formation qui est souhaitée, le positionnement de l'université au regard de différents scénarios ou de modèles d'offre de formation, les besoins de la société en matière de main-d'œuvre hautement qualifiée, ses orientations de développement, etc. Les institutions universitaires et les membres de leurs communautés font également face à des pressions internes lorsqu'il est question de modèles d'enseignement, de besoin d'innovation et de mobilisation de ressources. À cet égard et face aux diverses pressions externes, internes et transversales, l'Université doit parvenir à prendre position et jouer un rôle central afin de déterminer de manière stratégique les gestes à poser, les investissements à consentir et les moyens d'accompagnement permettant à tout le personnel enseignant et le personnel de soutien à l'enseignement de bénéficier de leviers de perfectionnement et de développement.

L'institution ne doit pas être à la merci des pressions de toute provenance d'où l'importance d'établir un modèle de développement et d'innovation en fonction des objectifs poursuivis et du type d'institution qu'elle veut devenir.

Un portrait de l'Université Laval

1. Évolution de la communauté étudiante au cours des dix dernières années

À l'automne 2025, la Commission a demandé au Bureau de planification et d'études institutionnelles une mise à jour du portrait de la communauté étudiante, de ses habitudes de fréquentation universitaire et des transformations plus générales observées au cours des dix dernières années.

Certaines données confortent les observations de la Commission des études, notamment la tendance marquée à délaisser les programmes de baccalauréats chez les personnes étudiantes et à opter pour des programmes courts de premier cycle (certificats en particulier). À l'automne 2025 cependant, cette tendance semble s'estomper : les inscriptions au baccalauréat remontent légèrement et celles aux certificats diminuent, mais la maîtrise professionnalisante continue sa progression entamée avant la pandémie. Ces observations sur les tendances des nouvelles inscriptions sont illustrées dans la FIGURE B.

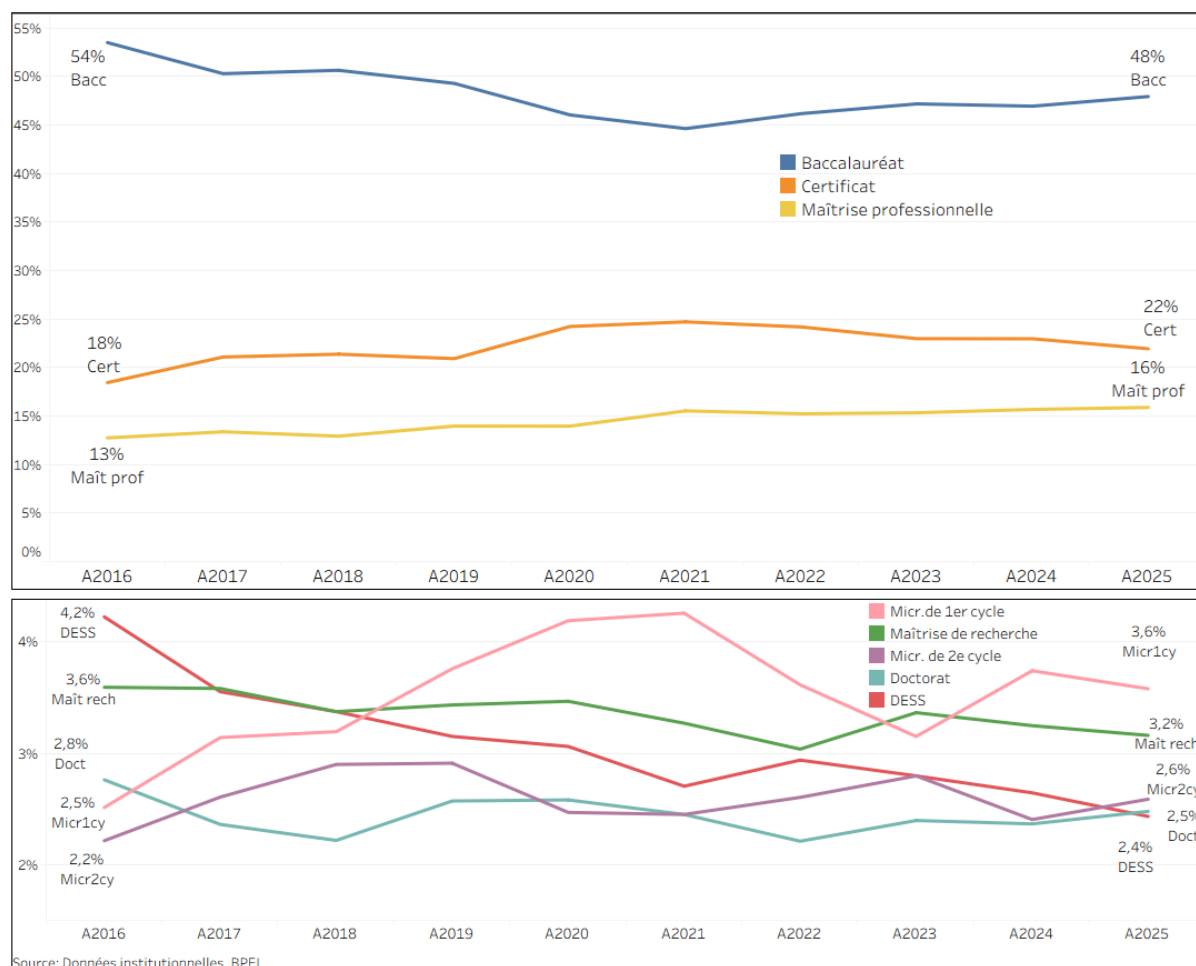


FIGURE B - Nouvelles inscriptions par type de programme

La période de pandémie est venue modifier les habitudes de présence sur le campus, qu'il s'agisse d'études à temps complet ou à temps partiel. Le régime d'études à temps partiel demeure associé à une préférence pour la formation à distance. Le régime à temps complet présente une plus grande diversité de modalités, mais on constate que ce régime correspond à une présence plus assidue sur le campus. Enfin, le régime d'études à temps complet progresse sans toutefois parvenir à atteindre les valeurs de fréquentation pré-pandémiques.

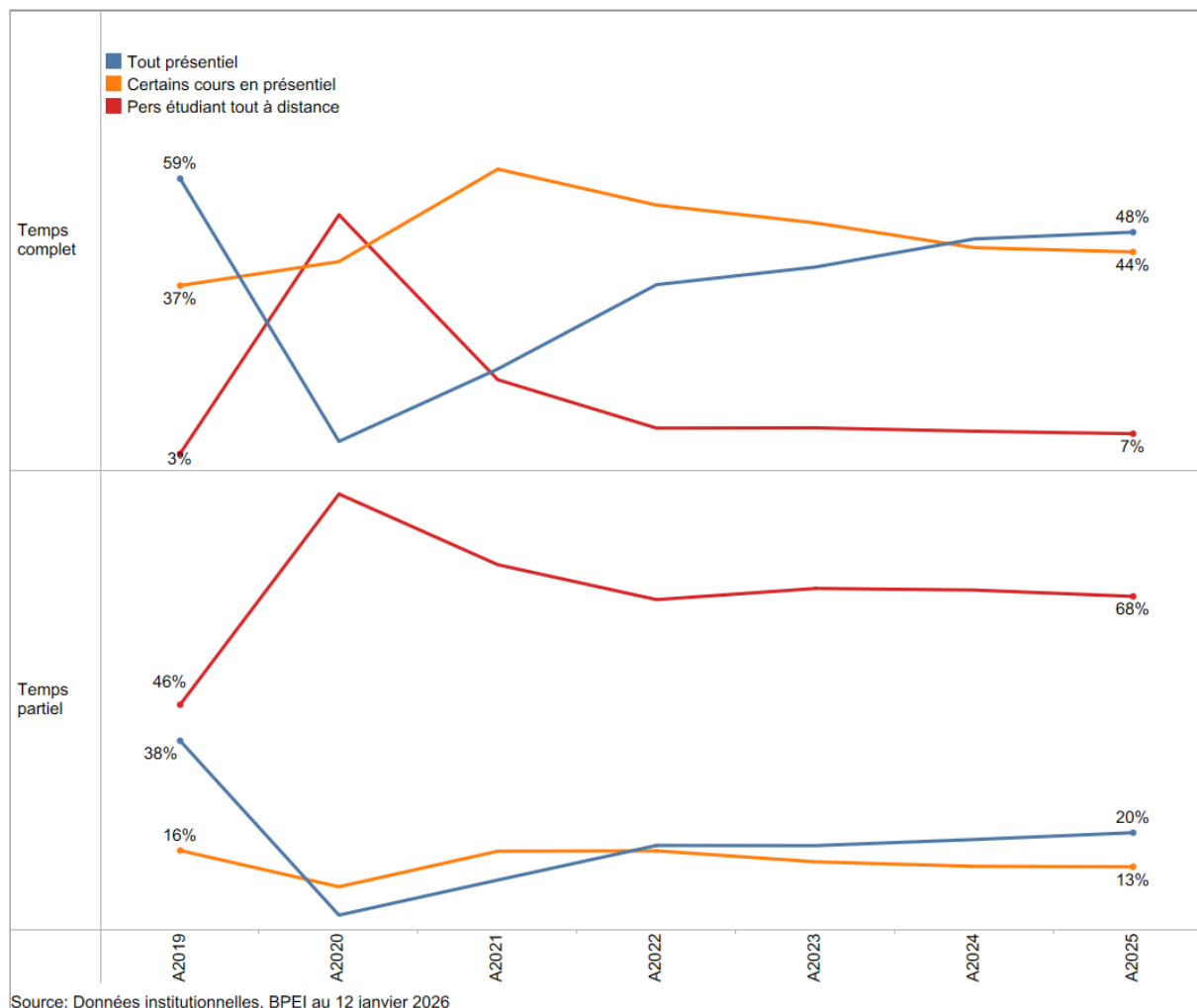


FIGURE C - Proportion des personnes étudiantes selon le régime d'études et le type de fréquentation.

L'Université Laval accueille une clientèle à prédominance féminine, même au 3^e cycle depuis l'automne 2025. On observe également que l'âge moyen des personnes inscrites, après certaines fluctuations entre les années 2020-2021 et 2024-2025, tend à rejoindre les valeurs antérieures, soit celles d'avant la pandémie, à l'exception du 3^e cycle (FIGURE D). La croissance de l'âge moyen à l'inscription au 1^{er} cycle pourrait être associée, selon le Bureau de planification et d'études institutionnelles (BPEI) à une augmentation des inscriptions à des programmes courts dans une perspective de spécialisation ou de retour aux études en particulier durant la période de pandémie en particulier (FIGURE B).

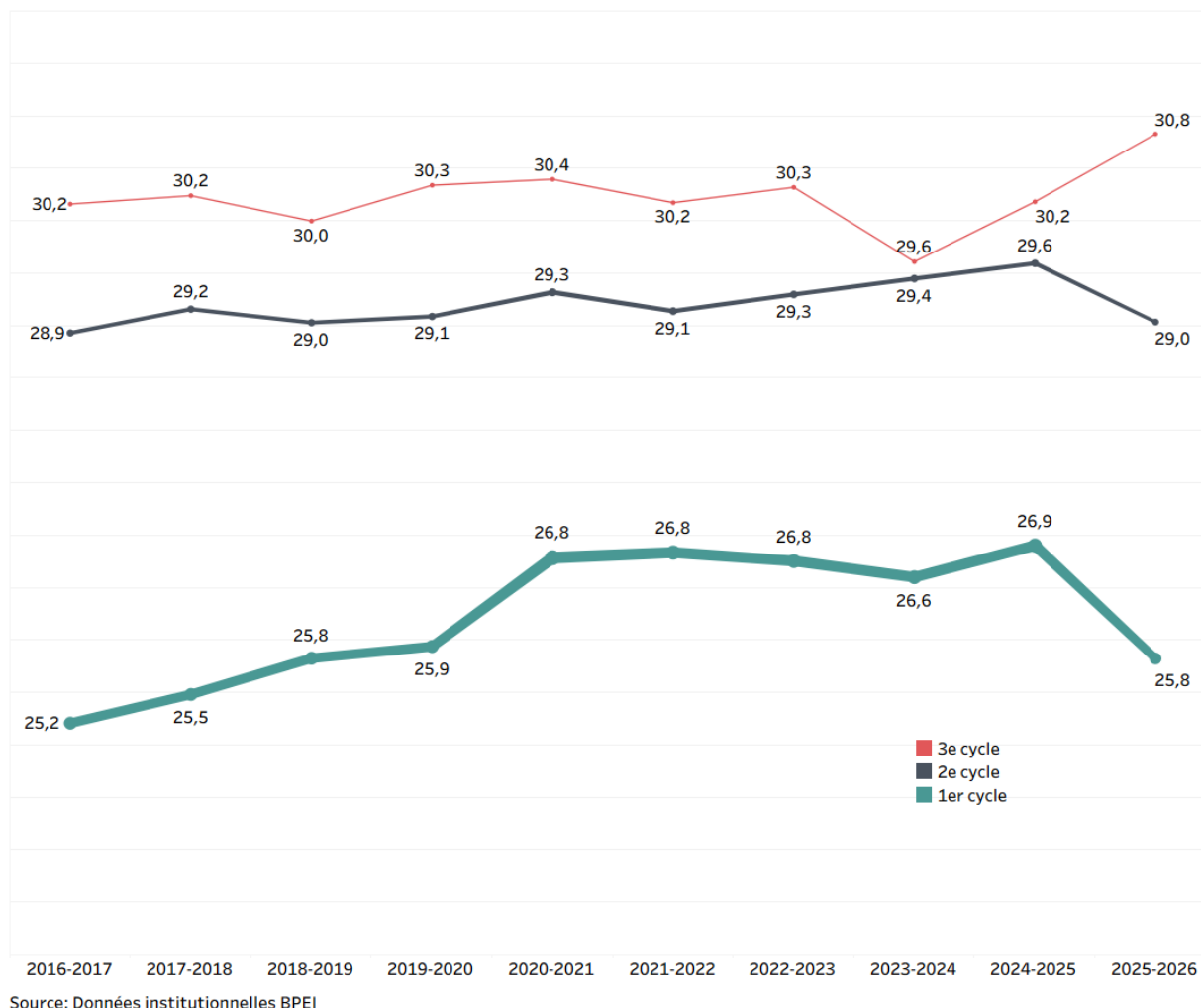
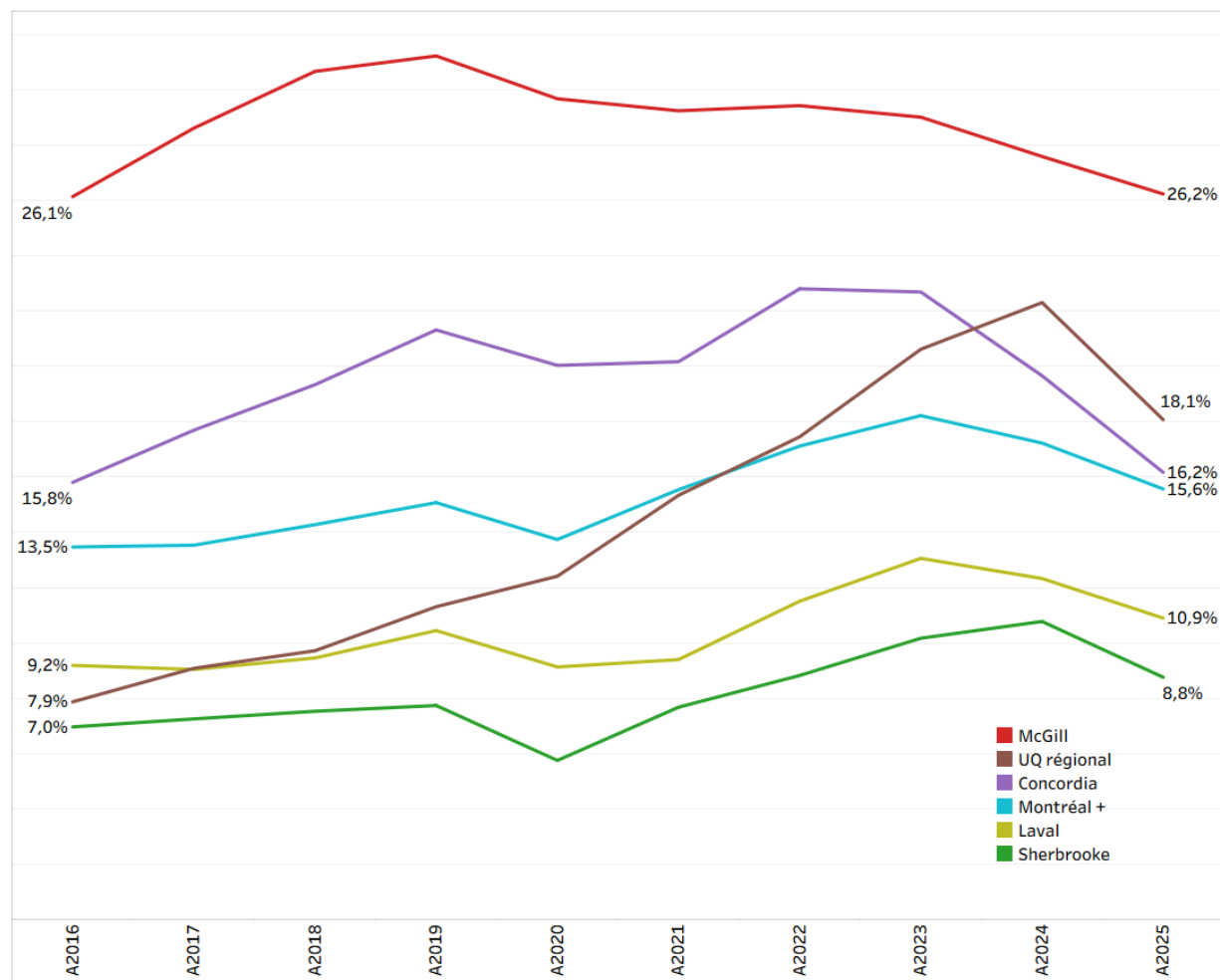


FIGURE D - Âge moyen des cohortes en fonction des cycles d'études et des années universitaires.³⁸

L'Université progresse lentement dans l'accueil de candidats et candidates autochtones qui constituaient 0,8 % de la population étudiante en 2016 et 1,0 % à l'automne 2025. Par ailleurs, l'Université anticipe, à court terme, une baisse des étudiantes et étudiants internationaux, en particulier parmi les nouveaux inscrits. Cette diminution de l'effectif international se confirme avec les données de l'automne 2025 par une baisse de 50 % des personnes provenant de l'international par rapport à l'exercice 2023-2024 (BPEI)³⁹. Cette baisse de la fréquentation internationale est constatée dans toutes les institutions québécoises et reflète le contexte défavorable à la venue d'étudiantes et d'étudiants internationaux, créé par la réduction des visas d'études (fédéral et provincial) et la suppression du Programme de l'expérience québécoise (volet *Diplômés au Québec*). Cette diminution est illustrée à la FIGURE E.

³⁸ L'épaisseur des tracés est fonction du nombre de personnes étudiantes.

³⁹ Les personnes de provenance internationales constituaient 12,9 % des nouvelles et nouveaux inscrits en 2023-2024, mais plus que 6,7 % à l'automne 2025).



Source: GDEU, MES

FIGURE E - Proportion des personnes étudiantes de l'international pour chaque université.

Selon le Centre d'aide à la communauté étudiante (CACE, Université Laval), pour l'année 2024-2025, 9,8 % de l'effectif étudiant vivait avec une situation de handicap. Selon le CACE, les personnes en situation en handicap représentent jusqu'à 16 % des personnes inscrites dans certaines facultés, la majorité fréquentant le 1^{er} cycle.

Selon l'enquête National Survey of Student Engagement (NSSE) (Center for Postsecondary Research, 2023), cette situation de handicap est vécue par 18,1 % des personnes étudiantes canadiennes au premier cycle et chez 22 % de l'ensemble de la population étudiante au Canada. Par ailleurs, selon l'enquête NSSE 2023 menée au premier cycle, 24,3 % des personnes répondantes affirmaient s'occuper d'une autre personne (enfant ou parent). Enfin, les résultats du sondage ECEMD 2025 (Enquête canadienne auprès des personnes étudiant à la maîtrise et au doctorat)⁴⁰ indiquent que 15 % des personnes répondantes aux cycles supérieurs affirment avoir au moins un enfant à charge, résultats similaires à ceux de 2022.

⁴⁰ Bureau de planification et d'études institutionnelles (décembre 2025). *Évolution de la population étudiante*. [document inédit]. Université Laval

Selon l'enquête de SDP-Léger ⁴¹de l'hiver 2024, 75 % des étudiantes et étudiants canadiens qui ont répondu au sondage occupaient un emploi et ce taux était de 55 % chez les personnes répondantes issues de l'immigration.

Enfin le portrait des finissants et finissantes des cégeps admis à l'Université Laval a peu évolué en matière de provenance géographique depuis les 10 dernières années. Toutefois, la fréquentation des institutions collégiales devrait s'accroître de manière importante (soit 46 000 personnes étudiantes supplémentaires d'ici 2034)⁴². D'ici 2030-2031, on prévoit une hausse moyenne de 5,1 % des effectifs pour l'ensemble du réseau universitaire québécois⁴³, tandis que l'Université Laval devrait connaître une croissance légèrement supérieure, soit 6,3 %. Ces données prévoient une stabilisation de la fréquentation internationale et une hausse de 7,2 % de la clientèle québécoise.

Globalement, ces constats tendent à démontrer l'importance de maintenir une offre souple de formation adaptée aux différents profils étudiants. Cette adaptation peut tirer profit d'approches innovantes, tant pour accroître la qualité de la formation à distance ou en présentiel que pour favoriser la rétention et la diplomation des individus.

2. Le contexte réglementaire entourant les programmes de formation universitaire

2.1. Le Règlement des études (2025)⁴⁴

Le Règlement des études est informatif sur plusieurs aspects des études et notamment sur les mécanismes prévus pour soutenir l'agilité des programmes à se renouveler et potentiellement à soutenir une culture de l'innovation.

La responsabilité de veiller à l'adéquation du programme aux besoins de la société revient spécifiquement à la direction de programme (RE, art. 1.24), celle-ci étant accompagnée à cet égard par un comité de programme (RE, art. 1.38).

Le RE informe également que la responsabilité administrative des programmes est assurée par les facultés et plus particulièrement par les doyennes et doyens (ou la personne dédiée d'un vice-décanat aux études) qui ont notamment la responsabilité de superviser le travail des directions de programme et des comités de programme (RE, art.1.31).

⁴¹ Il s'agit d'un sondage mené en collaboration, par le Service de placement de l'Université Laval et la firme de sondages Léger, sur l'activité étudiante sur le marché du travail. Les résultats sont résumés dans cet article : <https://nouvelles.ulaval.ca/2024/10/30/la-communaute-etudiante-est-active-sur-le-marche-du-travail-e29f2102-ab1c-4348-b1e8-5ffd1303fb99>

⁴² [Prévisions de l'effectif étudiant au collégial, 2025-2034 | Ministère de l'Éducation](#)

⁴³ [Prévisions de l'effectif étudiant à l'université, 2021-2022 à 2030-2031 | Ministère de l'Éducation](#)

⁴⁴ [Règlement des études](#)

Rôle de la direction de programme

Outre le Règlement des études, le rôle et les différentes fonctions de la direction de programme ont été rassemblés dans un récent guide à l'intention des directrices et directeurs de programme⁴⁵. Ce guide renferme également les outils et ressources utiles à cette fonction. La Commission des études se réjouit de la création de ce guide qui souligne également le rôle d'accompagnement du comité de programme dans la gestion du programme.

Le comité de programme

Sur la base des dossiers d'évaluation périodique des programmes, la Commission des études constate qu'encore trop souvent les comités de programmes ne satisfont pas les exigences du Règlement des études en ne se réunissant pas au moins deux fois par année (RE, art.1.37)⁴⁶.

La Commission des études n'est pas en mesure d'évaluer le nombre annuel de rencontres des comités de programme d'autant que ce nombre peut s'avérer fort variable selon les secteurs disciplinaires et selon les contextes propres à chacun des programmes (maturité du programme, modifications suivant une évaluation périodique, suivant la création d'un nouveau programme, etc.).

Quoiqu'il en soit il appert qu'avec deux rencontres annuelles, il peut s'avérer difficile de veiller au maintien de la pertinence d'un programme tout en favorisant un haut niveau d'engagement des membres des comités de programme, sachant que la composition de ces comités peut, par ailleurs, varier quasi annuellement. En contrepartie, il est difficile pour les membres de mettre en valeur une participation à ces comités si le nombre de rencontres est faible.

Par ailleurs, sachant qu'au sein d'une même unité administrative (département, faculté) plusieurs comités peuvent coexister⁴⁷, la Commission constate que l'importance accordée à la participation au comité de programme par la communauté ne semble pas toujours de premier plan et que plusieurs personnes préfèrent s'engager dans un comité ayant une visibilité accrue et un impact jugé plus immédiat sur l'unité administrative en question. À cet égard, un bref survol des sites web de l'Université Laval montre que très peu d'unités administratives publient la composition des comités de programme. Parallèlement, la Commission n'a pas été en mesure d'examiner si le recours à un membre externe (RE, art. 1.36) est une pratique courante et si cette pratique permet d'enrichir les discussions et, dans certains cas, d'assurer une adéquation en continu du programme avec les besoins sociétaux.

Ces divers éléments montrent l'importance du rôle de la direction de programme dans l'animation du comité de programme au sein de l'unité afin d'engendrer des échanges et concertations menant à une amélioration en continu des programmes sous sa responsabilité.

⁴⁵ [Direction de programme | Mieux vivre ses premiers mois à la direction du programme.](#)

⁴⁶ C'est dans l'édition de 2014 du Règlement des études qu'est apparue pour la première fois l'obligation de tenir au moins deux rencontres annuelles du Comité de programme.

⁴⁷ À l'égard des programmes, plusieurs comités peuvent coexister dans une unité administrative, notamment les comités d'admission, comités de programme, comités d'élaboration de programmes et les comités en charge de visites d'agrément.

2.2. La Politique de valorisation de l'enseignement⁴⁸

Plusieurs politiques universitaires sont en lien avec les études⁴⁹ et la réussite étudiante. La Politique de valorisation de l'enseignement est sans doute celle qui souligne davantage l'importance qu'accorde l'institution à l'enseignement et à sa mise en valeur. Cette politique a vu le jour en 2011 puis a été suivie d'une première mise à jour en 2017 alors qu'une seconde est en cours.

La politique actuelle vise notamment à promouvoir la qualité de l'enseignement, à reconnaître le travail du corps professoral et enseignant à cet égard et à soutenir l'évaluation de l'enseignement à des fins d'amélioration de la qualité.

Cette politique vise donc à soutenir la qualité de l'enseignement et s'intéresse au développement et la mise en valeur des expertises et pratiques individuelles en enseignement dans un contexte de réussite étudiante.

2.3. La Politique d'évaluation périodique des programmes de formation à l'Université Laval⁵⁰

La politique d'évaluation périodique des programmes vise « à maintenir et à améliorer leur pertinence et leur qualité dans une perspective d'innovation et d'adaptation aux besoins de la société et des étudiants » (Université Laval, 2015, p. 3). Cette politique s'adresse aux programmes de grade. Elle présente notamment le processus d'évaluation périodique, les critères de qualité et de pertinence attendus ainsi que les responsabilités des différents acteurs.

L'évaluation périodique d'un programme de grade est une évaluation d'envergure qui doit se tenir chaque 10 ans. Elle vient ainsi s'ajouter ponctuellement à l'amélioration des programmes qui se déroule sur une base continue au sein des comités de programme.

L'offre de programmes : modifications et créations

Selon les informations publiées par le Bureau de la qualité des programmes (BQP)⁵¹, l'Université Laval comptait, dans son offre de formation au 1^{er} septembre 2024, 323 programmes de grade, 214 programmes courts, dont 100 microprogrammes de 1^{er} ou 2^e cycle et 53 programmes d'études postérieures aux doctorats en médecine et en médecine dentaire.

⁴⁸ [Politique de valorisation de l'enseignement](#)

⁴⁹ Parmi ces politiques, on note : la Politique d'évaluation périodique des programmes de formation à l'Université Laval, la Politique d'encadrement des étudiants à la maîtrise avec mémoire et au doctorat, la Politique d'accueil, d'encadrement et d'intégration des étudiants et la Politique cadre en matière de persévérance et de réussite dans les études.

⁵⁰ [Politique d'évaluation périodique des programmes de formation de l'Université Laval](#)

⁵¹ Bureau de la qualité des programmes (2024). *Rapport annuel 2023-2024*. Université Laval. 63 p. Repéré à [Rapport annuel 2023-2024](#)

Les principales tendances d'inscription des étudiants et étudiantes établies en nombre de personnes, par secteurs (tels que définis par le MES) à l'Université Laval révèlent les faits suivants pour l'ensemble des programmes, menant ou non à un grade⁵² :

- Au premier cycle, entre 2014 et 2024, les secteurs suivants ont connu une croissance de fréquentation : les études plurisectorielles (+241 %), le droit (+31 %), l'administration (+29 %), les sciences appliquées (+20 %) et les sciences de la santé (+10 %);
- Au deuxième cycle, pour la même période, les sciences appliquées se démarquent (+49 %), l'administration (+45 %), les études plurisectorielles (+17 %), les sciences pures (+16 %), les sciences de la santé (+16 %), les sciences de l'éducation (+16 %) et les sciences humaines (+11 %);
- Au troisième cycle, les études plurisectorielles (+68 %), l'administration (+64 %), les sciences de la santé (+48 %), les sciences appliquées (+33 %), les sciences de l'éducation (+33 %), les sciences pures (+25 %), le droit (+19 %) et les arts (+3 %) accusent une croissance de fréquentation.

Lorsque l'on s'intéresse aux programmes menant à un grade pour ces mêmes secteurs au premier cycle, on peut confirmer l'attrait des études plurisectorielles (+273 %), qui inclut notamment le baccalauréat multidisciplinaire, des sciences appliquées (+16 %), du droit (+7 %) et des sciences de la santé (+7 %).

Au deuxième cycle, ce sont les programmes proposés par les sciences de l'éducation qui dominent le paysage de la croissance de fréquentation de 2014 à 2024 (+132 %), suivis par les études plurisectorielles (+80 %), les sciences de l'administration (+71 %), les sciences appliquées (+42 %), les sciences de la santé (+35 %), les sciences pures (15 %), les sciences humaines (+7 %) et le droit (+2 %).

Au 3^e cycle, parmi les programmes menant à un grade, ce sont aussi les études plurisectorielles (+68 %), l'administration (+64 %), les sciences de la santé (+48 %) qui démontrent un plus grand attrait, suivis des sciences appliquées et des sciences de l'éducation (+33 % chacun), les sciences pures (+25 %), le droit (+19 %) et les arts (+3 %).

Ces données traduisent l'intérêt pour des profils et des contenus plus personnalisés, les programmes sur mesure, les certifications, les formations complémentaires (avec ou sans grade) et devraient nous interpeler pour l'élaboration de formations permettant de tirer profit des avancées et connaissances de plusieurs domaines, incluant des possibilités d'application et d'expérimentation.

⁵² Données sur la fréquentation des programmes à l'Université Laval par secteur, période de 2014 à 2024. Outil de recherche mis au point par le Bureau de planification et d'études institutionnelles (BPEI).

3. Les nouveaux programmes

Portant attention à la qualité des programmes et à leur adéquation avec les besoins exprimés par la société et les personnes étudiantes, la Commission des études (CEUL) s'est intéressée au développement de nouveaux programmes à l'Université Laval.

Les étapes de création et d'approbation de nouveaux programmes à l'Université Laval sont brièvement décrites dans le site web du BQP. Les instances d'approbation tant internes qu'externes de même que les délais associés à la réalisation des différentes étapes du cheminement auprès de ces instances sont présentés. Le rôle de la CEUL comme instance interne d'approbation des nouveaux programmes de grade, des certificats (1^{er} cycle) et des diplômes (2^e et 3^e cycle) y est également souligné.

La Commission s'est intéressée à l'évolution du nombre de programmes offerts à l'Université Laval. Les FIGURES F et G représentent l'évolution du nombre de programmes de grade et de tous les programmes courts offerts au cours des dernières années. Le nombre total a progressé de 506 en 2018-2019 à 537 en 2023-2024^{53 54}.

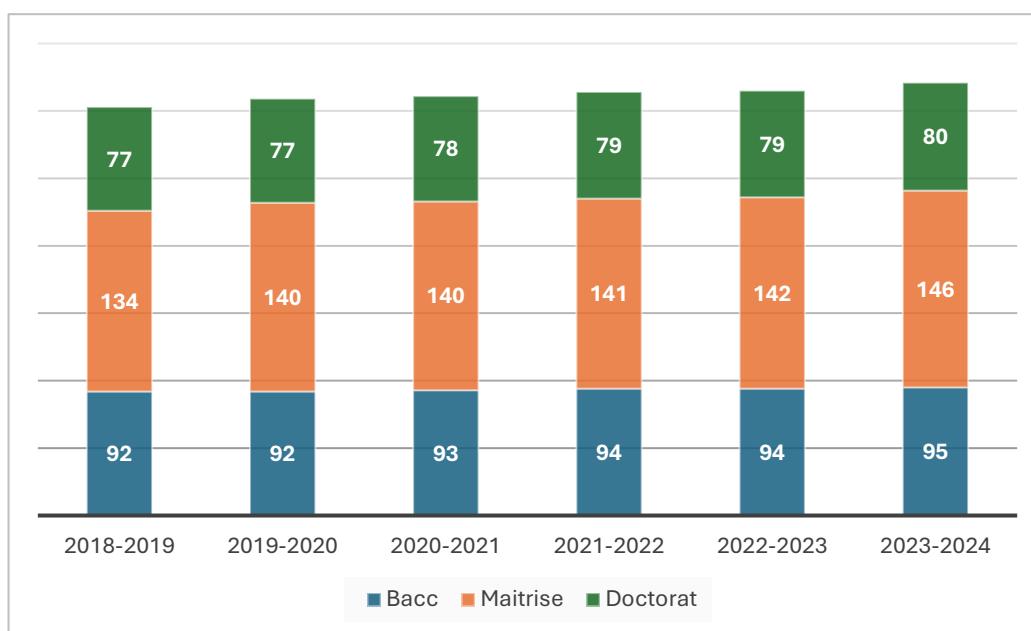


FIGURE F - Nombre de programmes de grade offerts

⁵³Bureau de la qualité des programmes (2024). Op. cit. p. 5. Nombre des programmes estimé au 1^{er} septembre 2024.

⁵⁴ Au moment de finaliser cet avis, le rapport annuel 2024-2025 du Bureau de la qualité des programmes n'était pas disponible.

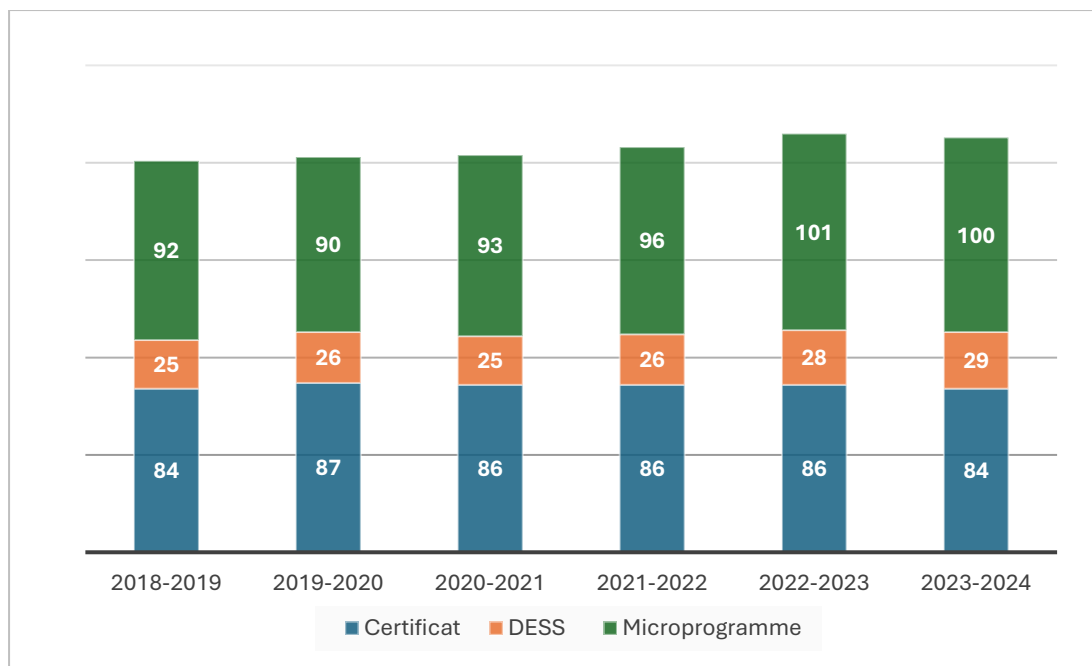
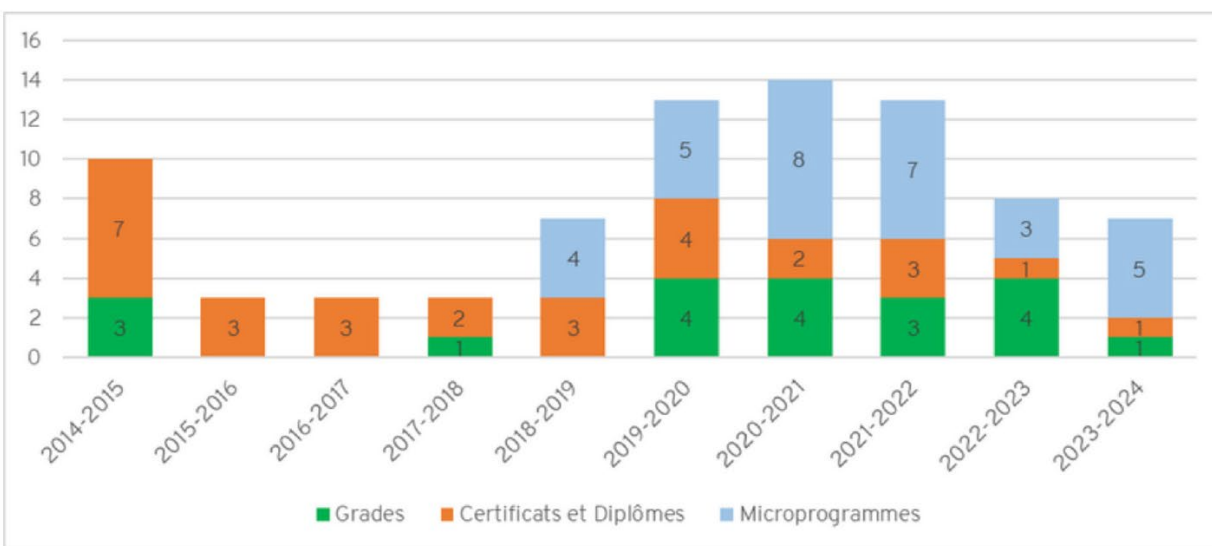


FIGURE G - Nombre de programmes courts offerts

Comme le montrent les figures précédentes, la progression du nombre de programmes semble principalement associée à la croissance du nombre de microprogrammes. À cet égard, le rapport annuel 2023–2024 du BQP présente le nombre de nouveaux programmes implantés à l'Université Laval au cours des 10 dernières années (FIGURE H).

FIGURE H - Nouveaux programmes implantés⁵⁵

La FIGURE H montre qu'au cours des dernières années les microprogrammes ont constitué, en effet, une part importante des nouveaux programmes implantés à l'Université Laval. Cette

⁵⁵ Bureau de la qualité des programmes (2024). Op. cit. p. 9

situation résulte sans doute des délais d'élaboration, d'approbation et d'implantation nettement plus courts pour ce type de programmes, lesquels répondent, par ailleurs, à un besoin sociétal exprimé ou affirmé. D'autre part, les microprogrammes s'appuient très souvent sur des cours existants, ce qui limite, dans bien des cas, l'investissement en ressources humaines et financières requis pour leur implantation.

Les programmes de type « microprogramme » ont vu le jour vers la fin des années 90. Pour l'année universitaire 1998-1999, l'offre de programme de l'Université Laval comptait 25 microprogrammes de 1^{er} cycle et 4 microprogrammes de 2^e cycle. Parmi ces programmes, seuls 11 microprogrammes de 1^{er} cycle (incluant ceux ayant changé d'appellation) composent toujours l'offre de formation de l'Université Laval qui en comptait 100 au total (1^{er} et 2^e cycle) au 1^{er} septembre 2024.

3.1. Élaboration de nouveaux programmes

La Commission s'est questionnée sur l'agilité de la communauté universitaire à se mobiliser pour élaborer des projets de nouveaux programmes. Ayant constaté une diminution marquée du nombre de projets de programmes examinés par la CEUL au retour de la pandémie, la Commission a souhaité mieux comprendre la situation ; à savoir s'il s'agissait d'une tendance lourde ou plutôt la résultante d'une conjoncture très particulière.

Les deux figures suivantes (I et J) montrent que le nombre de projets de programmes examinés par la CEUL a varié au cours des 25 dernières années, soit entre 2000 et 2025. Alors que les projets de programmes de grade étaient en nombre supérieur à celui des programmes courts de 2000–2001 à environ 2009-2010 (FIGURE J), la tendance s'est inversée à compter de 2010–2011. Ces données ne prennent pas en compte les microprogrammes puisqu'ils ne sont pas évalués par la Commission ou son Comité-conseil.⁵⁶

À compter de 2011-2012, une tendance globale à la baisse du nombre de projets étudiés par la CEUL se dessine, puis s'accroît à compter de 2019, comme illustré dans la FIGURE H.

⁵⁶ Le Comité-Conseil de la Commission des études examine les projets de programmes courts (certificat, diplômes d'études supérieures spécialisés [DESS], diplômes) et est composé de la doyenne de la Faculté des études supérieures et postdoctorales, de la vice-rectrice adjointe des études et affaires étudiantes, responsable des programmes de 1^{er} cycle et de la présidente de la Commission des études.

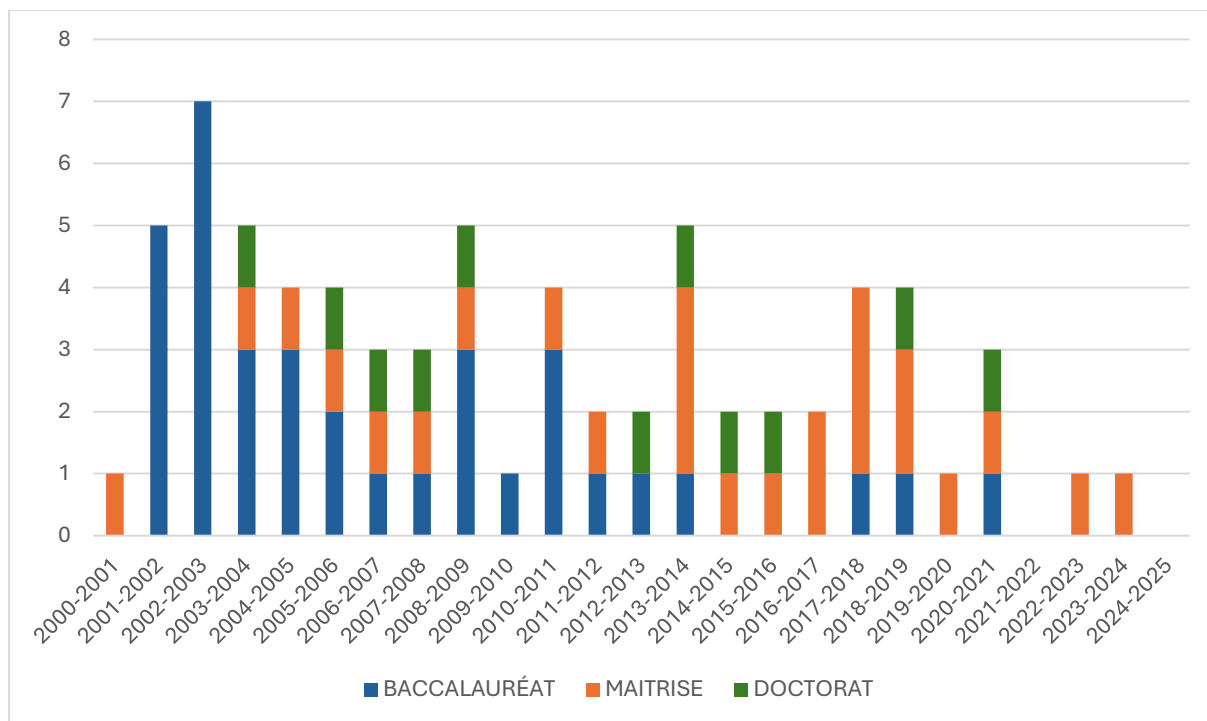


FIGURE I - Programmes menant à un grade soumis à la CEUL⁵⁷

En rassemblant les projets de programmes soumis à la Commission des études depuis 2000–2001, selon qu’il s’agit de programmes de grade (baccalauréat, maîtrise, doctorat) ou de programmes courts soumis au Comité-conseil (certificat, DESS et diplômes), on constate, dans la figure qui suit, la diminution des projets de programmes de grade et, depuis 2019-2020, une tendance qui affecte aussi le nombre de programmes courts soumis au Comité-conseil (certificat, DESS et diplômes). Il s’agit donc d’une diminution globale et progressive du nombre de nouveaux projets de programmes vus par la Commission. Entre 2000-2007, la Commission et son Comité-conseil ont reçu 3,6 programmes en moyenne par année. Pour la période de 2008 à 2016, ce nombre est passé à 3,4 programmes annuellement pour diminuer à 2,3 programmes par an, en moyenne, pour la période de 2017 à 2025.

La FIGURE J met en évidence cette diminution progressive du nombre des programmes soumis à la Commission des études entre 2000-2001 et 2024-2025.

⁵⁷ Données colligées par la Commission des études à partir des rapports d’activités de 2000 à 2025.

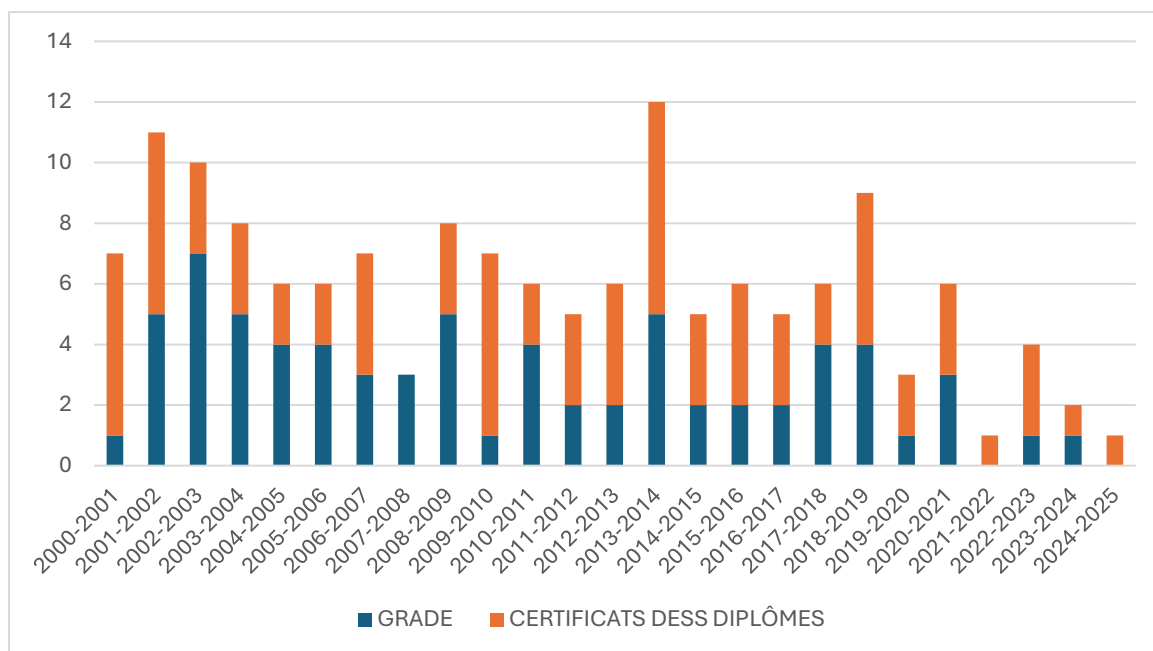


FIGURE J - Nombre annuel de projets de programmes soumis à la Commission des études ou à son Comité-conseil. ⁵⁸

Les projets de programmes de grade examinés par la Commission puis approuvés par le Conseil Universitaire doivent recevoir, par la suite, l'approbation du BCI et du ministère de l'Enseignement supérieur avant leur implantation. La CEUL a souhaité savoir dans quelle mesure le nombre de projets de programmes soumis pour examen au BCI par l'Université Laval se distinguait du nombre de projets de programmes soumis par les autres universités québécoises.

Basée sur des informations provenant du BCI, la FIGURE K présente le nombre de projets de programme de grade transmis pour examen par le BCI de juin 2017 à décembre 2025 pour diverses universités québécoises. La figure montre qu'au cours de la période visée, l'Université Laval et l'Université McGill sont parmi les universités ayant proposé le plus grand nombre de projets de programmes au BCI⁵⁹ à l'exception des universités réunies dans le réseau des Universités du Québec.

⁵⁸ Données colligées par la Commission des études à partir des rapports d'activités de 2000 à 2024.

⁵⁹ Les données associées à *Réseau Univ. du Québec* regroupent toutes les constituantes de l'Université du Québec. Les informations relatives à l'Université de Montréal incluent les données relatives à l'École polytechnique de Montréal et HEC Montréal.

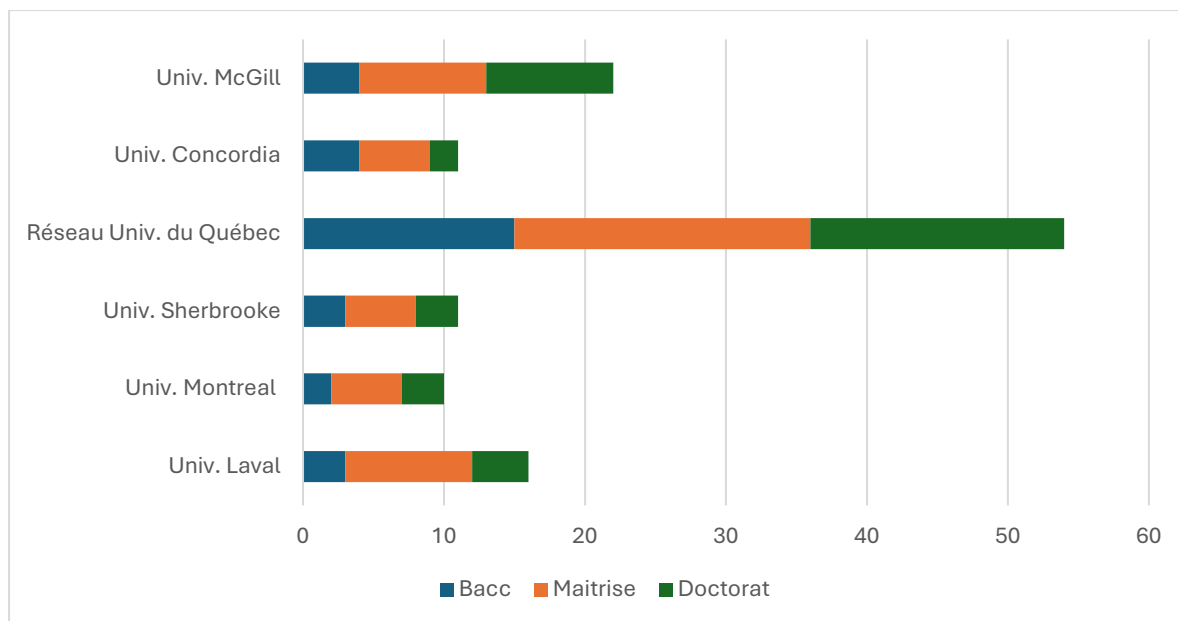


FIGURE K - Projets de programmes de grade examinés par le Bureau de coopération interuniversitaire (2017-2025)

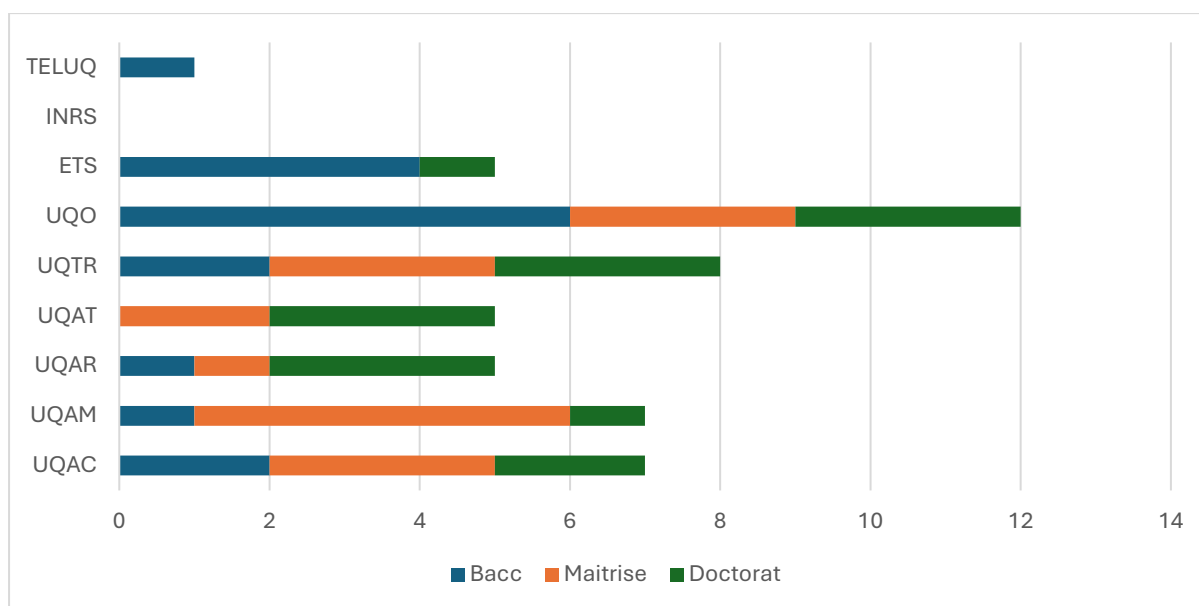


FIGURE L - Projets de programmes de grade en provenance des institutions du Réseau des Universités du Québec, examinés par le BCI (2017-2025)

Pour le réseau des Universités du Québec, on dénombre également cinq programmes conjoints supplémentaires, soit deux programmes de doctorat et trois de maitrise.

Cela dit, les informations recueillies et regroupées dans les figures précédentes montrent que la CEUL a examiné un nombre de plus en plus restreint de projets de programmes depuis 2019 que par le passé et, particulièrement en ce qui a trait aux programmes de grade.

3.2. Évaluation des programmes existants

Considérant le nombre important de programmes offerts à l'Université Laval notamment plus de 320 programmes de grade de 1^{er}, 2^e et 3^e cycles et plus de 100 programmes courts de type certificat et diplôme d'études supérieures spécialisées (BQP, 2024), la Commission s'est intéressée au renouvellement et à la mise à jour de ces programmes dans un contexte d'amélioration continue.

L'évaluation des programmes à l'Université Laval est soutenue par une politique d'évaluation périodique qui s'adresse tout particulièrement aux programmes de grade et requiert leur évaluation au moins une fois tous les dix ans. Cette évaluation est menée en plusieurs étapes internes, dont la production d'un rapport d'autoévaluation, la visite et la production d'un rapport par des experts externes, un rapport d'évaluation du Comité institutionnel d'évaluation des programmes (CIEP) présentant des recommandations et des suggestions d'amélioration et, enfin, un plan d'action de la doyenne ou du doyen de la faculté concernée précisant la mise en œuvre et le suivi à accorder aux recommandations du CIEP (Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes, mis à jour en 2025); ce plan d'action devant être reçu favorablement par le Conseil universitaire.

La politique d'évaluation des programmes de l'Université Laval s'appuie sur les procédures adoptées par le Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) présentées dans le document intitulé *Politiques et procédures encadrant la vérification et l'évaluation périodique des programmes universitaires* (BCI, 2024). Bien que ces procédures n'obligent pas l'évaluation des programmes courts, elle les encourage néanmoins, notamment par le biais d'une procédure allégée.

Les programmes de type certificat et DESS ne sont pas formellement assujettis à la politique d'évaluation de l'Université Laval. Il est toutefois probable que plusieurs d'entre eux s'inscrivent dans un continuum ou co-existent avec des programmes de grade. Il apparaît donc utile de les évaluer au même moment que les programmes de grade connexes. Ceci semble se faire de plus en plus. (P. ex. : Sciences infirmières : maîtrise et DESS de formation des infirmières praticiennes spécialisées en 2024; Sciences de l'éducation : DESS, maîtrise et doctorat en technologie éducative (2025); Théologie et sciences religieuses : baccalauréat, certificat, maîtrise et doctorat en sciences des religions (2026)).

Pour les programmes courts de type certificat ou diplôme sans programme de grade apparenté, la Commission suggère la mise en place d'un processus formel allégé de suivi de ces programmes courts, tel que le propose le BCI.

Par conséquent, la Commission recommande :

R9 : Que la Politique d'évaluation périodique des programmes de formation de l'Université Laval reflète les pratiques actuelles en matière d'évaluation de programmes courts apparentés à des programmes de grade, tandis qu'un volet allégé soit proposé pour les programmes courts qui ne sont pas apparentés à des programmes de grade.

Par ailleurs, les politiques et procédures du BCI proposent deux approches en matière d'évaluation de programmes : l'une dite « approche par programme » qui favorise un examen détaillé de chaque programme, de la qualité de son contenu et de l'intégration des cours dans une structure cohérente, de sa pertinence sociale et de l'atteinte de ses objectifs de formation, tandis que la seconde dite « approche par unité d'enseignement » favorise une vision globale de l'offre de programmes, de leur complémentarité et de l'organisation de la prestation des cours (BCI, 2024).

Bien que l'Université Laval ait opté, comme plusieurs universités québécoises francophones, pour l'approche par programme, la Commission s'est néanmoins questionnée sur la pertinence d'introduire certains éléments d'évaluation relatifs à l'unité académique, notamment les bilans des ressources physiques, humaines, financières de l'unité. Cette approche complémentaire, tout en satisfaisant les exigences du BCI, permettrait de mettre de l'avant des aspects plus quantitatifs qui alimenteront, à leur tour, une réflexion élargie menant au plan d'action de la doyenne ou du doyen et éviterait un examen en silo des aspects relatifs aux programmes d'autres aspects relatifs à l'unité de rattachement.

Enfin, bien que les plans d'action des doyennes et doyens soient déposés au Conseil universitaire, le suivi des plans d'action piloté par le *Comité institutionnel de suivi des plans d'action des doyennes et doyens (CISPAD)*, ne donne pas lieu à une reddition de compte ou à un suivi auprès du CU. La Commission soulève la question des incitatifs mis de l'avant par le CISPAD auprès des personnes responsables afin que les actions annoncées dans le plan soient mises en œuvre.

Compte tenu du nombre important de programmes existants à l'Université et du processus d'évaluation chronophage qui revient chaque 10 ans, peut-on envisager la mise en place d'un processus d'évaluation en continu, offrant une alternative allégée et plus agile aux fins de mises à jour?

Dans une perspective d'amélioration continue, la Commission recommande :

R10 : Que le Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes poursuive ses démarches de sensibilisation auprès des responsables facultaires des études et des Directions et Comités de programme, quant à l'importance de leur rôle respectif de veille et de mise à jour des programmes.

Il peut par ailleurs être utile, dans une perspective plus globale, que l'institution fasse une appréciation de son offre de programmes et ainsi détermine où la demande étudiante est en croissance (ou en diminution). D'autres considérations peuvent également découler de ces observations, dont le fait d'identifier les programmes qui mobilisent le plus de ressources, leur alignement avec la mission de l'établissement et la possibilité d'octroyer des ressources afin d'investir dans les priorités qui émergent.

4. Dispositifs actuels et ressources : les diverses initiatives d'appui

Les institutions universitaires offrent diverses formes d'appui au développement pédagogique qui ont notamment pour objectifs de développer des contenus nouveaux, d'appuyer le déploiement de nouveaux programmes ou encore l'exploration d'une nouvelle forme ou méthode pédagogique, sans compter diverses formations offertes au corps professoral et personnel enseignant.

À l'Université Laval, on peut ainsi répertorier les appuis pédagogiques suivants : les Chaires de leadership en enseignement, les appuis financiers offerts via le Bureau de la qualité des programmes ou le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec ainsi que les appuis financiers et pédagogiques offerts par le Service de soutien à l'enseignement (SSE). Les paragraphes qui suivent en brossent un bref portrait, la Commission s'étant attardée plus particulièrement au programme de soutien financier pour l'innovation (sous la coordination du SSE) et aux prix d'excellence à l'enseignement sous la coordination du VREAE.

4.1. Chaires de leadership en enseignement (CLE)

Les Chaires CLE ont pour but :

[...] d'attirer et de retenir des professeurs de haut calibre reconnus pour leur excellence en enseignement et d'assurer la prestation de tâches d'enseignement et l'innovation pédagogique dans un domaine ciblé. Elles contribuent en ce sens à former une main-d'œuvre de haut niveau et à mettre en œuvre de partenariats durables favorisant la création d'une offre de formation adaptée aux besoins des organisations, des communautés et de la société. (Université Laval, s.d.)

Les Chaires de leadership en enseignement représentent un programme innovant ayant vu le jour en 2011. On compte une quarantaine de Chaires CLE à ce jour (certaines ayant épuisé leurs fonds) réparties dans plusieurs des facultés de l'université.

Développées en partenariat avec le secteur privé, parapublic ou communautaire, ces chaires ont notamment pour objectifs de :

- valoriser l'enseignement et promouvoir la qualité de la formation offerte aux 3 cycles;
- innover dans les programmes et la pédagogie.

Bien que ces chaires puissent engendrer d'autres retombées (notamment accroître le corps professoral, favoriser des collaborations internationales et stimuler l'attractivité des programmes), la Commission est d'avis que la promotion de la qualité de la formation et de l'innovation pédagogique devrait être la pierre angulaire des CLEs puisqu'elles sont dédiées au leadership en enseignement et doivent être en mesure d'en témoigner.

Il serait approprié qu'après 15 ans d'existence, le programme des Chaires de leadership en enseignement fasse l'objet d'un bilan pour en mesurer l'impact et l'atteinte des objectifs pressentis notamment à l'égard de l'innovation pédagogique.

Par conséquent, la Commission recommande :

R11 : Que le programme des Chaires de leadership en enseignement fasse l'objet d'un bilan pour en établir les retombées, notamment en matière d'innovation pédagogique.

4.2. Bureau de la qualité des programmes (BQP)⁶⁰

4.2.1. Appui à l'élaboration et à l'amélioration continue des programmes

Le BQP coordonne plusieurs fonds d'appui à l'enseignement. D'abord le Fonds d'appui à l'élaboration et à l'amélioration continue des programmes (FAEACP) qui a vu le jour en 2022 et qui comporte, en 2025-2026, 4 volets : A – À la suite de l'évaluation périodique d'un programme de grade ; B – Élaboration d'un nouveau programme ; C – Amélioration d'un programme de grade ; D – Intégration d'enjeux climatiques dans un programme.

Les budgets octroyés pour l'année 2025-26 sont de 500 000 \$ pour l'ensemble des volets A, B et C et de 90 000 \$ pour le volet D. Un montant maximal de 20 000 \$ est alloué à chacun des projets financés.

Les informations recueillies dans le site web du BQP montrent que les montants alloués à ce programme ont varié dans le temps. Après avoir connu une progression de 2022 à 2025, le montant alloué est d'environ 436 000 \$ en 2025-2026 ^{61,62}.

Tableau 1 : Fonds d'appui à l'élaboration et à l'amélioration des programmes*

Année	Volets – Nbre de projets financés			Montant total alloué (budget)
	A	B	C	
2022-2023	-----	-----	-----	206 841 \$ (200 000 \$)
2023-2024	13	6	15	410 660 \$ (700 000 \$)
2024-2025	15	6	15	606 738 \$ (600 000 \$)
2025-2026	14	3	10	436 313 \$ (500 000 \$)

*En 2022-2023, les volets étaient inexistantes et le montant maximal alloué par projet était de 12 500 \$ plutôt que 20 000 \$ pour les années subséquentes.

Bien que les volets A et C soient les plus sollicités et concernent les programmes existants, le volet B, par l'examen des financements accordés en 2023-2024, a démontré son utilité pour soutenir l'élaboration de nouveaux programmes puisqu'à l'exception d'un seul projet de

⁶⁰ [Bureau de la qualité des programmes](#)

⁶¹ Les informations sur le volet D n'étaient pas disponibles au moment de consulter le site web.

⁶² Le montant de 426 313 \$ est le montant alloué et présenté dans le site web du BQP en août 2025.

programme toujours à l'étape de l'élaboration, l'ensemble des autres ont vu leur mise en œuvre et publication dans l'offre de formation institutionnelle en 2025-2026.

Pour les six financements alloués en 2024-2025, un projet de programme est publié alors que les cinq autres en sont toujours à l'étape d'élaboration ou d'exploration. Ce dernier constat pour l'année 2024-2025 n'a rien d'étonnant étant donné le temps généralement requis pour élaborer et mettre en place un programme.

L'examen des facultés ayant sollicités du financement auprès du fonds FAEACP (tous volets confondus), montre que les facultés des Sciences de l'éducation (FSE), Lettres et sciences humaines (FLSH), Sciences sociales (FSS) et Aménagement, architecture, art et de design (FAAAD) ont été parmi les plus actives ces dernières années.

4.2.2. *Appui du ministère de l'Enseignement supérieur*

Le BQP coordonne et accompagne également les facultés souhaitant solliciter des fonds auprès du programme « Reconfiguration de l'offre de formation dans les universités⁶³ » du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec – MES. Ce programme comporte 3 volets : 1– Optimisation de l'offre de formation, 2– Développement concerté d'activités de formation à distance et 3– Offre d'un programme d'appoint.

Au cours des dernières années, l'Université Laval a pu bénéficier de ce programme notamment dans le cadre des volets 1 et 2. Au cours de l'exercice 2024-2025, les quatre projets soumis dans le cadre du volet 1 ont été retenus par le MES (projets émanant de la FMED, FPHA, FSE et FSI). Un autre projet soumis au volet 2 a aussi été financé (FMED). Lors de l'exercice 2023-2024, sur les cinq projets soumis, tous au volet 1, trois ont été retenus (FSS, FMED et FPHA). Enfin, en 2022-2023, cinq projets avaient été soumis au volet 1 et quatre ont reçu le soutien financier du MES (FSE et FSS). L'accompagnement par le BQP semble donc porter ses fruits, bien qu'il ne soit pas possible de savoir si l'Université Laval reçoit une proportionnalité équitable du budget du MES étant donné le peu d'information transmis par celui-ci.

Le fait que les modalités de ce programme soient connues tardivement à l'été et que les dossiers doivent être transmis au début de l'automne (octobre) laisse généralement peu de temps aux unités facultaires et directions de programme pour réagir. Il devient donc impératif que les personnes nouvellement attitrées à des rôles en lien avec l'enseignement et les programmes d'étude soient informées le plus rapidement possible des modalités de ce programme. C'est pourquoi le BQP et le VREAE transmettent sans délai ces informations aux unités facultaires.

Commentaires

Bien que le BQP et le VREAE soient prompts à transmettre les informations relatives aux programmes de soutien aux unités et proposent un accompagnement, il semble que globalement deux défis persistent :

⁶³ [Reconfiguration de l'offre de formation dans les universités | Gouvernement du Québec](#)

- les informations sur les soutiens financiers ne circulent pas toujours facilement au sein des unités dans des délais appropriés;
- les temps requis pour l'élaboration et l'amélioration des programmes au sein des unités sont assujettis à des aléas et contingences difficiles à prévoir ou pallier (modification de priorités des unités, changement du ou de la titulaire responsable, retraite de personnel, etc.) ce qui contribue à leur prolongement dans le temps ou tout simplement, à leur abandon.

4.3. Les prix d'excellence en enseignement

L'octroi de financement dédié à l'innovation (p. ex : les programmes PAIP) et la valorisation de l'excellence sous forme de reconnaissance (p. ex : Prix d'excellence en enseignement de l'Université Laval) sont des moyens couramment utilisés par les institutions d'enseignement universitaire pour promouvoir l'excellence et l'innovation en enseignement.

La Commission des études s'est intéressée à ces pratiques, à commencer par les Prix d'excellence en enseignement et leurs impacts, d'une part en relevant ce qu'en dit la littérature puis, d'autre part, par l'analyse des réponses à un court sondage destiné aux récipiendaires des prix d'excellence en enseignement de l'Université Laval au cours des années universitaires 2021–22, 2022-23 et 2023-24.

Dans une section subséquente, la Commission se penchera sur le Programme d'aide à l'innovation pédagogique et sur les titulaires de financements.

4.3.1. Survol de la littérature au sujet de la reconnaissance en enseignement

La Commission des études s'est intéressée à la littérature sur les prix en enseignement.

Critères d'attribution

L'étude de Miller-Young et coll. (2020) s'intéresse aux reconnaissances pour l'excellence en enseignement au sein des institutions canadiennes en enseignement supérieur. Plus précisément, les auteurs s'intéressent aux critères retenus ainsi qu'aux différentes formes d'attestation témoignant des critères et ceci, selon deux catégories principales d'institutions : les institutions principalement de premier cycle et celles proposant des programmes de cycles supérieurs.

L'étude traite des reconnaissances de la pratique de l'enseignement dans le cadre de prestations individuelles, par conséquent l'étude ne considère pas les reconnaissances d'équipe, d'unité, d'encadrement aux cycles supérieurs ou de développement de programme.

Les auteurs ont recensé au Canada 204 reconnaissances regroupées selon quatre grandes catégories ; des reconnaissances de type général, des reconnaissances basées sur le moment en carrière (selon expérience en enseignement), des reconnaissances témoignant d'un

enseignement centré sur l'apprenant et finalement, des reconnaissances centrées sur la méthode d'enseignement⁶⁴.

Ce recensement permet de constater que les universités proposant des formations aux cycles supérieurs offrent plus de reconnaissances en enseignement et que les critères sont plus détaillés que dans les universités dites de premier cycle.

En examinant plus attentivement les universités offrant des programmes aux cycles supérieurs, les critères d'attribution des reconnaissances les plus fréquents, toutes catégories confondues, sont : les caractéristiques de l'enseignement (plus de 60 %), la mise de l'apprenant au cœur de la pratique (55 %), l'innovation (50 %) et le leadership sur le campus (40 %)⁶⁵.

En ce qui concerne les indicateurs mis de l'avant le plus fréquemment pour attester de l'adéquation avec les critères, on retrouve : le style d'enseignement (30 %), l'innovation (plus de 25 %), les contributions (25 %), les reconnaissances passées (18 %), les responsabilités en enseignement (18 %) et les travaux étudiants (15 %). Quant au type de pièces soumises, on retrouve dans la majorité de cas, des lettres d'appui (plus de 75 %), la lettre de nomination (près de 75 %), la philosophie d'enseignement (plus de 60 %), des évaluations (près de 55 %) et un curriculum vitae ou un résumé du parcours (plus de 50 %).

Considérant le fait que certaines institutions semblent avoir des critères très généraux, les auteurs soulignent que « However authentic institutional engagement in the process of defining and assessing meaningful criteria is necessary for teaching awards to truly inspire and enable excellent teaching and not be perceived as cosmetic or token awards » (Miller-Young et coll., 2020, p.50).

Du même élan, les auteurs mentionnent que l'étude n'a pas pu démontrer de quelle façon ces reconnaissances sont réellement utilisées à l'échelle institutionnelle pour l'évaluation associée au processus de promotion, ni de quelle façon les évaluateurs sont formés à l'évaluation de l'enseignement.

Motivation

Seppela et Smith (2020) se sont intéressées à la façon dont étaient perçues les reconnaissances en enseignement (tant par les récipiendaires que par les non-récipiendaires) et de quelle façon ces perceptions pouvaient être influencées par le moment en carrière, le type de carrière (enseignement ou recherche) et la performance individuelle.

De façon générale, l'étude montre que ces reconnaissances sont des moyens de mettre en avant l'importance de l'enseignement au sein d'une institution et de souligner des performances exceptionnelles en enseignement. Cependant, des effets indésirables de ce type de reconnaissance ont été identifiés par le passé. Madriaga et Morley (2016), soulignent l'importance de porter attention à la façon dont sont communiqués ou annoncés ces prix ou ces

⁶⁴ General awards, awards based on length of teaching career, student-focused awards, awards for methods of teaching

⁶⁵ Le pourcentage exprime le taux de présence parmi les reconnaissances recensées pour ce type d'université.

reconnaisances, car des effets perturbateurs ou conflictuels sont susceptibles d'apparaître, en particulier lorsque les reconnaissances sont associées à des prix d'importance, notamment en argent.

Les auteurs ont également examiné la relation entre les reconnaissances en enseignement et la motivation à enseigner. Trois éléments ont particulièrement émergé de l'étude soit : la nature « atteignable » de la reconnaissance, le moment en carrière et le type de carrière (enseignement versus recherche)⁶⁶.

De façon générale, les reconnaissances ne sont pas perçues comme des éléments de motivation ou des incitatifs importants face à l'enseignement, mais on reconnaît leur pertinence pour identifier et souligner la performance en enseignement. Plus précisément, l'influence des reconnaissances sur la motivation est modérée par l'autoappréciation de la performance individuelle en regard des critères et de leur caractère atteignable perçu.

C'est ainsi que les reconnaissances en enseignement semblent avoir un impact plus important pour les personnes ayant une carrière principalement axée en enseignement et un impact marginal pour celles engagées principalement dans une carrière en recherche. Forts de ces constats, les auteurs soutiennent que les reconnaissances sont des outils motivationnels lorsqu'ils ont une valeur pour la carrière par le biais d'un lien clair avec les critères de promotion. Plus précisément, les auteurs soutiennent que cette valeur peut être accrue par l'inclusion des reconnaissances en enseignement parmi les critères de promotion.

Bien que les reconnaissances soient appréciées à tous les moments en carrière, l'étude conclut également que de telles reconnaissances en début de carrière sont particulièrement bénéfiques puisqu'elles constituent une voie rapide à la reconnaissance et l'estime des pairs.

Avancement en carrière

Scheidig et Tremp (2024) se sont intéressés à l'expérience de 96 récipiendaires de reconnaissances en enseignement issus d'institutions universitaires en Autriche et en Suisse. En particulier, ils ont examiné de quelle façon ces récipiendaires exerçaient une influence sur l'enseignement au niveau institutionnel et de quelle façon cette reconnaissance avait eu un impact sur leur carrière.

En ce qui concerne les occasions de partager leur expérience ou leur expertise en enseignement, l'étude montre qu'environ 50 % des récipiendaires n'ont pas eu de telles occasions. À l'instar de l'étude de Seppela et Smith (2020), l'expertise est plutôt partagée de manière informelle (dans une proportion d'environ 20-30 %) auprès de collègues. Pour ce qui est de la sollicitation provenant d'autres instances (direction de département ou de programme, unités centrales institutionnelles, média et presse, autres associations), environ 10 % des titulaires disent avoir reçu de telles invitations.

⁶⁶ L'étude est basée sur des entretiens auprès de personnes ayant des engagements (contrats) de nature différente. Certaines personnes étaient dédiées exclusivement à l'enseignement alors que d'autres combinaient tant l'enseignement que la recherche.

Par ailleurs, environ 20 % des récipiendaires d'Autriche ont été sollicités par une autre université alors que moins de 10 % des récipiendaires de Suisse ont reçu de telles invitations. Cette divergence peut être attribuée à une différence de prestige entre certaines reconnaissances de nature nationale (Autriche) et des prix internes aux institutions (Suisse).

Les auteurs remarquent que le fait qu'une grande proportion des récipiendaires n'aient pas eu l'occasion de partager leur expertise dans un cadre plus formel entre en conflit avec l'objectif initial d'attribuer des reconnaissances en enseignement, c'est-à-dire de susciter des échanges sur l'enseignement et de l'enrichir par l'exemplarité de pratiques et modèles. Tout comme Seppela et Smith (2020), les auteurs concluent que, dans l'ensemble, les institutions d'enseignement ne saisissent pas suffisamment les occasions offertes par l'exemplarité des récipiendaires comme source d'inspiration pour promouvoir la qualité de l'enseignement en leur sein.

En ce qui concerne l'effet des reconnaissances sur leur carrière, 25 % des récipiendaires y voient des effets bénéfiques. Ceux-ci se regroupent selon trois grandes catégories : 1) une réputation accrue 2) une situation professionnelle améliorée 3) une augmentation de responsabilités en lien avec l'enseignement et les études.

En effet, les récipiendaires mentionnent que les reconnaissances en enseignement peuvent conduire, selon le cas, à un gain de visibilité et de reconnaissance auprès des collègues, à une attestation de reconnaissances en lien avec des critères d'attribution de poste, de promotion ou d'incrément salarial ou à des responsabilités accrues de direction de programme, de membre d'un comité, d'une commission ou encore d'une unité centrale en lien avec les études.

Il faut noter toutefois qu'environ la moitié (45 %-53 %) des récipiendaires indiquent que les reconnaissances n'ont pas eu d'impacts significatifs sur leur carrière. Étant donné la large proportion de récipiendaires d'expérience (*full professor*) sondés, les auteurs concluent que les bénéfiques sont plus importants pour les personnes en début de carrière.

Par ailleurs, une faible proportion de récipiendaires (environ 10 %) voit des effets négatifs aux reconnaissances obtenues. Tout comme Seppela et Smith (2020), on cite comme raison l'envie, l'indignation et le ressentiment. On souligne également la tension qui existe entre l'enseignement et la recherche, alors que les habiletés en enseignement sont souvent associées à des compétences moins valorisées que celles en recherche.

4.3.2. *Les prix d'excellence en enseignement à l'Université Laval*

Les prix d'excellence en enseignement ont vu le jour en 1997 à l'Université Laval. Depuis, le nombre de prix ainsi que leurs critères respectifs ont évolué.

Dans son édition 2025-2026, cinq prix sont proposés dans la catégorie « *Pratiques pédagogiques* » et trois prix dans la catégorie « *Productions pédagogiques* ». La première catégorie regroupe des prix s'adressant à différents groupes de personnes (corps professoral ou personnel enseignant) et vise à reconnaître leur contribution aux pratiques innovantes en enseignement. En outre, certains prix s'adressent plus spécifiquement à des personnes ayant

acquis une forte expérience (prix carrière) ou encore à celles jouant un rôle particulier (direction de programme ou encadrement aux cycles supérieurs).

Quant à la catégorie « *Productions pédagogiques* », elle vise à reconnaître la production ou l'utilisation de moyens pédagogiques dans des contextes particuliers tels que la formation continue, les ressources pédagogiques, les cours à distance, hybrides ou comodaux.

Les critères d'évaluation sont distincts pour chacun des prix, mais de façon générale on retrouve : la qualité des approches ou les stratégies pédagogiques, le caractère novateur de ces approches, les ressources ou outils pédagogiques utilisés, le leadership exercé, l'impact et le soutien à la réussite.

La mise en candidature requiert généralement, un texte de présentation, un bref curriculum vitae ainsi que des lettres d'appui de la faculté, de collègues et de personnes étudiantes. Dans certains cas, des plans de cours et des rapports d'appréciation de cours sont également requis. Les prix d'excellence en enseignement de l'Université Laval s'inscrivent parfaitement en adéquation avec les constats de l'étude de Miller-Young et coll. (2020) quant aux critères de sélection et aux informations requises venant en appui aux dossiers de candidature.

On constate qu'il s'agit ici de prix individuels, mais la contribution de collaborateurs et d'équipes de soutien (personnel technique, personnel professionnel, personnel étudiant, collègue) est souvent mentionnée lors de la remise des prix.

4.3.3. *Stimuler une culture de l'amélioration et de l'excellence*

Seppela et Smith (2020) soulignent qu'une attention particulière doit être portée aux communications entourant l'annonce de prix ou de distinctions. Ces annonces doivent être positives et mobilisatrices, de façon à célébrer la qualité de l'enseignement en soulignant la contribution des équipes (s'il y a lieu) et en évitant que les non-réциpiendaires se sentent inadéquats ou incompetents. Par conséquent, l'annonce des réциpiendaires doit se faire en communiquant plus largement la valeur accordée à l'enseignement de qualité au sein de l'institution. Cette annonce et cette présentation des réциpiendaires constituent également une bonne occasion de partager les bonnes pratiques en présentant brièvement la contribution à l'enseignement ayant conduit à la reconnaissance octroyée.

On constate que peu d'échanges de bonnes pratiques se font naturellement à la suite de l'octroi des reconnaissances et que c'est encore de façon limitée que l'on fait appel aux réциpiendaires, si ce n'est que quelques personnes de l'entourage plus immédiat. À cet égard, Sepella et Smith (2020) concluent que la reconnaissance en enseignement ne semble pas attirer le même niveau d'estime de la part des pairs que dans le domaine de la recherche.

Il serait intéressant de promouvoir le partage de bonnes pratiques par le biais des réциpiendaires. Toutefois, bien que certains réциpiendaires le fassent d'emblée lors d'évènements ou sous forme de mentorat, tous n'y sont pas réceptifs puisque cela est parfois perçu comme un fardeau supplémentaire. Sachant que l'octroi de reconnaissances jette un éclairage tout particulier sur l'enseignement, les auteurs suggèrent toutefois de profiter du dynamisme créé par ce

dévoilement des reconnaissances pour planifier des rencontres et des ateliers associés à l'enseignement dans une plage temporelle relativement rapprochée à ce dévoilement.

En outre, il n'y a pas de prix dédié spécifiquement au corps professoral ou au personnel enseignant en début de carrière, alors que l'étude de Seppela et Smith (2020) en a souligné l'effet potentiellement bénéfique. En comparaison, il y a sans doute lieu de souligner la nouvelle initiative des prix en recherche de l'Université Laval au sein de laquelle des prix sont dédiés aux stagiaires au postdoctorat (prix Essor) et aux jeunes chercheurs et jeunes chercheuses (prix Impulsion).

La Commission soulève également la question de la pertinence d'aligner certains prix d'enseignement institutionnel avec des prix d'envergure, outre les Prix de la ministre (MES)⁶⁷ obtenus par plusieurs membres du corps professoral et enseignant. À cet égard on peut citer le 3M National Teaching Fellowship – STLHE⁶⁸ pour lequel des récipiendaires des universités Bishop, McGill, UQAC, Concordia et de l'École de technologie supérieure ont été sélectionnés au cours des 10 dernières années. On peut noter également le prix D2L Innovation Award in Teaching and Learning – STLHE⁶⁹, qui veut souligner l'innovation en enseignement réalisée par une équipe et le Prix d'excellence et d'innovation pour l'amélioration de l'expérience des étudiants.es aux cycles supérieurs (Prix AEE)⁷⁰ de l'Association canadienne des études supérieures.

Ainsi, l'obtention de prix d'excellence à l'Université Laval devrait ouvrir la voie à des reconnaissances de plus grande envergure, propulsant les récipiendaires et leur institution à l'avant-scène.

Par ailleurs, pour faciliter l'accès à l'information sur les prix en enseignement à l'Université Laval, il y aurait lieu de considérer regrouper sur une page web institutionnelle, les prix facultaires, institutionnels et externes en enseignement. Il est reconnu qu'il y a généralement une gradation dans les reconnaissances remises à une personne. Le fait de présenter les reconnaissances en un seul endroit permettrait de visionner un parcours potentiel, ce qui pourrait sans doute encourager la proposition de candidatures, de la part de collègues ou des personnes elles-mêmes, à ces prix et reconnaissances.

Par conséquent, la Commission recommande :

R12 : Que l'Université Laval examine la pertinence de décerner des prix d'enseignement institutionnel aux personnes en début de carrière, qu'elle s'inspire des reconnaissances en recherche par l'organisation d'une journée dédiée à l'enseignement, suivie une remise de prix et qu'elle suggère un parcours de prix d'enseignement invitant les personnes (ou les groupes) à se projeter au-delà de

⁶⁷ <https://www.enseigner.ulaval.ca/prix-et-distinctions/prix-de-la-ministre-en-enseignement-superieur>

⁶⁸ <https://stlhe.ca/awards/3m-national-teaching-fellowship/>. À noter que l'édition 2026 de ce concours est présentement suspendue.

⁶⁹ <https://stlhe.ca/awards/d2l-innovation-award-in-teaching-and-learning/>

⁷⁰ <https://cags.ca/2018-cags-gse-award/?lang=fr>

l'institution et qu'un soutien adéquat leur soit offert pour la préparation des mises en candidature;

4.4. Les programmes de soutien à l'innovation pédagogique (PAIP)

L'Université Laval, tout comme plusieurs institutions universitaires en Amérique du Nord, offre un programme de soutien à l'innovation de l'enseignement. Selon les institutions, ce soutien peut être de nature variable allant de quelques milliers de dollars à plusieurs dizaines sinon centaines de milliers de dollars pour des projets de plus grande envergure^{71,72,73}. Ce soutien financier s'arrime généralement aux orientations stratégiques institutionnelles.

Bien que les aspects positifs de ces formes de soutien soient généralement reconnus à l'échelle des projets individuels (nouveau programme, nouvelle approche, etc.), la littérature est toutefois peu abondante à l'égard de leurs impacts sur la progression des habiletés à l'innovation présentes ou acquises par les titulaires de soutien financier.

Selon le contexte des projets financés (disciplinaire ou interdisciplinaire), on reconnaît généralement qu'ils soutiennent le développement des habiletés pédagogiques, appuient l'intégration des étudiantes et étudiants en tant que cocréateurs et stimulent la collaboration académique (Illinworth, S. 2024; Jeannin, et coll., 2022).

La littérature témoigne également que les occasions de partage des expériences (résultats) prennent place de façon plus importante avec des collègues de la même discipline, au sein de la faculté ou à l'échelle de l'université. Plus rarement des activités de dissémination ont lieu lors de conférences ou par l'entremise d'autres types d'interventions ou de publications destinés à un plus large public (Malfroy et Willis, 2018).

La Commission s'est intéressée au levier institutionnel que représente le soutien financier à l'innovation sachant que depuis 1994 l'Université Laval, par l'entremise du Service de soutien à l'enseignement (SSE), a investi plus de 1 M\$ en moyenne, annuellement, en appui à l'innovation pédagogique⁷⁴(Tableau 2).

Lancée en 1994, l'initiative de soutien pédagogique a connu diverses versions : Application pédagogique des technologies de l'information et des communications (APTIC), le développement d'initiative pédagogique (DIP), le programme d'appui au développement pédagogique (PADP) et le fonds de développement de cours à distance (FAD). Depuis 2020, cette initiative est connue sous l'appellation « Programme d'appui à l'innovation pédagogique » (PAIP). Depuis 2023-2024, le programme comporte 4 volets⁷⁵ : 1 – Programme d'appui à l'innovation

⁷¹ [Teaching and Learning Enhancement Fund | Office of the Provost and Vice-President \(Academic\)](#), University of Alberta

⁷² [Teaching and Learning Grants | Teaching and Learning | University of Calgary](#)

⁷³ [2026/27 Call for Letters of Intent for Large Teaching & Learning Enhancement Fund Transformation projects | Teaching and Learning Enhancement Fund](#), Université de la British Columbia

⁷⁴ Document fourni par Eric Martel (SSE) sur le bilan du Programme d'aide à l'innovation pédagogique (PAIP) de l'Université Laval, Bilan de 2022-2023 à 2024-2025.

⁷⁵ [Innovation | Enseigner | Université Laval](#)

pédagogique 2 –Grand programme transformateur et innovant en enseignement, 3 –Intelligence artificielle et enseignement et 4 –Nanoprogrammes.

Tableau 2 – Programme d'appui à l'innovation pédagogique – budget*

Année	Volet				Budget
	1	2	3	4	
2020-2021	-	-	-	-	1,35 M\$
2021-2022	-	-	-	-	0,75 M\$
2022-2023	-	-	-	-	0,80 M\$
2023-2024	0,73 M\$	0,20 M\$	0,15 M\$	0,05 M\$	1,13 M\$
2024-2025	0,73 M\$	0,18 M\$	0,17 M\$	0,05 M\$	1,13 M\$
2025-2026	0,754 M\$	0,18 M\$	0,205 M\$	0,025 M\$	1,13 M\$

**les volets de 1 à 4 ont débuté en 2023-2024*

Le soutien financier global s'est stabilisé depuis quelques années, sachant qu'il y a eu des variations entre les différents volets pour tenir compte de l'évolution des besoins. Il faut noter que le financement du volet 1 est mis à disposition des facultés selon une formule de partage et que ce sont ces dernières qui coordonnent la sélection des projets qui seront appuyés financièrement. Le volet 2 est dédié aux projets de plus grande envergure (avec un maximum de 60 000 \$ par projet) alors que le volet 3 touche plus spécifiquement le déploiement de l'intelligence artificielle en enseignement (avec un maximum de 20 000 \$ par projet). Il y a lieu de noter que les demandes de financement des volets 1 et 4 peuvent être faites en tout temps (dans le cadre des limites budgétaires fixées) offrant ainsi une flexibilité bienvenue.

4.5. Les sondages auprès des récipiendaires de Prix d'excellence en enseignement et détentrices et détenteurs de soutien par le PAIP

La Commission a procédé à deux sondages : l'un auprès des récipiendaires de Prix d'excellence en enseignement et l'autre auprès des titulaires d'octrois du Programme PAIP au cours des exercices 2022-2023, 2023-2024, 2024-2025. Les faits saillants des résultats obtenus sont présentés dans les sections suivantes.

4.5.1. Sondage auprès de récipiendaires de prix d'excellence en enseignement

Ce sondage a été transmis à 27 récipiendaires, sachant que le nombre de prix décernés a fluctué au cours des années (6 prix en 2022-2023, 8 prix en 2023-2024 et 10 prix en 2024-2025). Un taux de réponse de 78 % a été obtenu (21 personnes). Parmi les personnes répondantes, un fort

pourcentage, soit 81 % (17 personnes), avait une expérience en enseignement universitaire de plus de 10 ans tandis que les catégories d'expérience universitaire de 6 à 10 ans et de moins de 5 ans se partageaient à parts égales les 19 % (4 personnes) complémentaires.

Ce bref sondage s'adressait à des personnes ayant reçu des prix à la suite de réalisations et d'accomplissements très divers en enseignement (relevant du volet pédagogie ou ressources pédagogiques). Néanmoins, la Commission souhaitait en connaître davantage sur les motivations des personnes récipiendaires, le type de reconnaissance reçue à la suite du prix de même que sur les retombées qui s'en sont suivies.

Motivation

Sans surprise les récipiendaires ont principalement souligné leur désir de former la relève et contribuer à son développement, leur passion pour l'enseignement et le partage des connaissances, leur goût d'innover en pédagogie et d'améliorer la rétention et l'intégration des connaissances ainsi que leur désir d'établir des liens et des relations de mentorat avec les étudiantes et étudiants comme étant autant d'éléments de forte motivation. Également, l'enseignement est identifié comme un moyen de se tenir à jour et une occasion de réfléchir et de renouveler ses approches et, de ce fait, une source de développement personnel et professionnel.

Enfin, l'appui facultaire et départemental en matière d'appui financier, matériel et de ressources humaines est largement souligné par les récipiendaires.

Reconnaissance

À la question visant à déterminer si les prix obtenus avaient été soulignés ou reconnus par d'autres personnes ou organisations, les récipiendaires ont indiqué dans de forts pourcentages avoir reçu cette reconnaissance de la part de collègues de l'Université Laval (86 %, 18 personnes) et de la part de leur unité académique (72 %, 14 personnes). Par ailleurs, quelques récipiendaires ont indiqué avoir reçu une reconnaissance externe à l'Université Laval, notamment par des organisations professionnelles ou de pratique, par des collègues d'autres institutions d'enseignement ou encore par différents médias (journaux et autres) (29 %, 6 personnes).

Retombées

La Commission s'est intéressée plus spécifiquement aux retombées des prix sur la carrière en termes de sollicitations et de partage des savoir-faire.

Quelques récipiendaires ont indiqué n'avoir reçu aucune sollicitation ou demande de partage d'expertise (19 %, 4 personnes). Par ailleurs, plusieurs des 21 réponses font état d'un rayonnement accru au sein de l'Université par le biais d'invitations à participer à de nouvelles collaborations et à des équipes, à des conférences, à des tables de discussion, à des jurys et à s'impliquer en mentorat et coaching. Plusieurs ont également indiqué que le prix avait renforcé

leur réseau et leur influence dans leurs domaines respectifs, grâce à des invitations à joindre des comités universitaires ou des groupes professionnels.

Commentaire

La Commission se réjouit qu'un fort pourcentage de collègues des récipiendaires aient souligné le prix obtenu. Elle se questionne toutefois sur les unités n'ayant pas fait de même (près de 30 %) pour leurs récipiendaires.

En concordance avec l'étude de Scheidig et Tresp (2024), les récipiendaires ont vu un effet bénéfique à l'obtention du prix dans un fort pourcentage toutefois aucun n'a mentionné qu'il pourrait constituer un tremplin vers un prix régional, national ou international.

4.5.2. Sondage auprès des titulaires d'octrois du programme PAIP

Le sondage a été acheminé à 327 participantes et participants et a obtenu un taux de réponse de 39 %. Parmi les 127 personnes répondantes, 28 % d'entre elles avaient une expérience en enseignement universitaire de 0-5 ans et 50 %, une expérience de plus de 10 ans. Une très large proportion des personnes sondées (88 %) avait détenu un projet associé au volet 1 du programme PAIP.

Le sondage s'intéressait principalement aux motivations des répondantes et répondants à proposer un projet auprès du programme PAIP, aux ressources utilisées ou mises à leur disposition ainsi qu'aux marques de reconnaissance qui s'en sont suivies. De même, l'évaluation de l'atteinte des objectifs des projets soumis et l'appréciation globale du programme PAIP ont fait l'objet du sondage.

Motivation

Le sondage a été instructif sur la variété de raisons évoquées par les répondantes et les répondants au regard du contexte ayant motivé une demande d'appui au programme PAIP. Sans étonnement, l'amélioration de l'approche ou la méthode pédagogique et de même que l'ajout d'une activité nouvelle ou expérientielle ont été principalement identifiés par les personnes répondantes.

Ressources humaines et matérielles

Dans l'ensemble, les projets ont principalement bénéficié d'un soutien facultaire, de l'appui d'un centre de soutien pédagogique et de la participation étudiante et/ou de collègues qui se sont joints au projet. Selon les contextes, l'intervention de personnel technique, de conseillères et de conseillères pédagogiques et l'utilisation d'outils ou de locaux spécialisés ont également été soulignées.

Reconnaissance ou mise en valeur

Plus de 50 % des 127 personnes ont mentionné n'avoir bénéficié d'aucune reconnaissance ou mise en valeur de leur projet. Par ailleurs, c'est dans une proportion respective de 28 %, 19 % et 16 % que les personnes sondées indiquent avoir bénéficié d'une reconnaissance (ou de mise en valeur) de la part des personnes étudiantes, de leur unité académique et de leurs collègues (plusieurs choix simultanés étaient possibles). Enfin, c'est dans de mêmes proportions, soit 7 %, que les répondantes et répondants indiquent avoir bénéficié d'une forme de reconnaissance (ou mise en valeur) de la part de l'Université Laval ou d'une organisation externe à l'Université.

Ce sont plus de 60 % des répondantes et répondants qui indiquent n'avoir pu mettre en valeur leur projet dans un processus d'avancement en carrière. Bien que la forte proportion des personnes interrogées ayant plus de 10 ans d'expérience puisse expliquer en partie ce résultat, la Commission se questionne sur les meilleures pratiques à mettre en place pour favoriser la valorisation des projets sélectionnés au sein de ce programme.

Évaluation du projet

Le sondage s'est également intéressé à l'évaluation du projet lui-même en matière d'impact au regard des objectifs et des résultats attendus ou souhaités.

Les résultats du sondage indiquent qu'environ 40 % des personnes répondantes avaient initialement prévu (c.-à-d. lors de la planification de leur projet), une étape d'évaluation dans la perspective de mesurer l'atteinte des objectifs pédagogiques, la satisfaction des parties prenantes ou les impacts sur la réussite étudiante, etc. Par ailleurs, à la suite de leur expérience, ce sont près de 60 % d'entre elles qui estiment, a posteriori, qu'une telle évaluation a ou aurait été pertinente dans le cadre de leur projet.

Les raisons évoquées en faveur d'une telle évaluation concernent l'alignement pédagogique, la pertinence et la qualité des éléments développés, la rétroaction étudiante, l'impact sur les compétences développées et une reddition jugée usuelle lorsque des financements sont impliqués.

D'autre part, certaines personnes sondées estiment que le temps, le financement et les efforts requis pour évaluer pleinement l'atteinte des objectifs d'un projet (pouvant dépasser le temps imparti au développement et financement du projet lui-même) constituent un frein à l'étape d'évaluation.

Appréciation globale du programme PAIP

Plus de 85 % des 127 répondantes et répondants pensent soumettre de nouveau un projet au programme PAIP (assurément ou assez probable), ce qui représente une appréciation globale très positive du programme. Le désir d'amélioration continue des personnes répondantes aux fins d'un enseignement de qualité, de même que la facilité du processus de soumission d'un projet, combinée au soutien financier et matériel reçu sont les principales raisons motivant leur désir de déposer un nouveau projet.

Ceux ou celles ne souhaitant pas soumettre de nouveau un projet indiquent que leur charge de travail en enseignement ou en recherche limite leur disponibilité, alors que d'autres indiquent un changement de rôle (retraite ou autre poste à Université Laval) ou encore que le budget alloué est insuffisant au regard des efforts requis pour mener le projet à bien.

Commentaire

En conclusion, la Commission se réjouit de l'appréciation globale très favorable du Programme de soutien PAIP, mais a été principalement interpellée par la reconnaissance ou mise en valeur des projets.

Les résultats du sondage à cet égard tendent à s'aligner avec l'étude de Malfroy et Willis (2018) indiquant que la mise en valeur des projets est généralement limitée et se concentre auprès d'un cercle restreint de personnes.

Les titulaires de projet ayant été sondés sont très largement associés au volet 1 du programme PAIP pour lequel la sélection des projets financés relève des unités facultaires. Même si certains projets peuvent être d'envergure limitée (financement maximum de 20 000 \$ par projet), la Commission déplore le ratio relativement faible (19 %) de mise en valeur des projets au sein des unités et se questionne sur les bonnes pratiques à développer à cet égard.

Les projets financés aux volets 2 et 3 du programme PAIP ont un potentiel de transformation et innovation pédagogique sans doute plus marqué à l'échelle de l'institution, d'une part, dû à un financement plus important (volet 2 maximum de 60 000 \$ par projet) et, d'autre part, par un alignement institutionnel plus stratégique (volet 3 intelligence artificielle). Nonobstant ces particularités, les titulaires de projets sondés issus des volets 2 et 3 indiquent n'avoir bénéficié d'aucune reconnaissance dans une proportion de 50 %. Toutefois, 100 % pensent resoumettre un projet (assurément et assez probable).

Par ailleurs, la phase 3 du projet de Réseau d'innovation EdTech prévoit entre autres soutenir les projets pédagogiques nécessitant une expertise ou des équipements spécialisés et jouer un rôle important pour accompagner la réalisation d'innovations pédagogiques.⁷⁶

5. L'appréciation de l'enseignement

Afin d'éclairer son mandat sur l'innovation en enseignement supérieur, la Commission s'est questionnée sur la portée de l'évaluation ou de l'appréciation de l'enseignement sachant que ces activités ne portent pas sur l'innovation de façon spécifique. Le processus permet néanmoins au corps professoral et au corps enseignant de porter une réflexion sur ses pratiques pédagogiques dans un souci d'amélioration continue. Cette réflexion et ce questionnement des pratiques constituent assurément un vecteur d'innovation.

⁷⁶ [Réseau d'innovation EdTech | Les études tout au long de la vie](#)

C'est lors de ces appréciations que les personnes étudiantes peuvent rétroactivement s'exprimer sur l'expérience vécue au cours d'une activité de formation. Il s'agit d'une pratique répandue au sein des institutions d'enseignement universitaire pour évaluer et améliorer la qualité de l'enseignement qui constitue un des critères de promotion du corps professoral. Les appréciations étudiantes permettent également de souligner, par des reconnaissances départementales, facultaires ou institutionnelles, les membres du corps professoral et enseignant qui se démarquent par leur prestation d'enseignement et leur engagement envers la réussite étudiante.

5.1. Historique⁷⁷

L'appréciation de la qualité de l'enseignement à l'Université Laval est en place depuis 1975, année où ce processus est dument mentionné et reconnu dans la convention collective du corps professoral. En 1989, il apparaît pour la première fois dans la Déclaration des droits des étudiantes et des étudiants. L'année 1997 voit paraître la première politique facultaire de valorisation de l'enseignement à la Faculté des sciences et de génie ainsi que la première Politique institutionnelle d'encadrement de l'évaluation des activités d'enseignement. Celle-ci a été revisitée à plusieurs reprises depuis, notamment en 2011 et 2016 et est maintenant connue sous l'appellation de « Politique de valorisation de l'enseignement ». Une version mise à jour de cette politique est prévue en 2026.

Outre les politiques qui sont associées à la valorisation de l'enseignement, les plateformes recueillant les appréciations étudiantes ont également évolué. Depuis le traitement initial réalisé par le Centre de traitement de l'information (CTI) de l'Université Laval (1975) et la plateforme EVE (depuis 1992, nouvelle version 2004), c'est la plateforme BLUE⁷⁸ qui est maintenant utilisée depuis 2023 à l'Université Laval.

5.1.1. Une appréciation holistique de l'enseignement : le portfolio

Une littérature abondante met en garde contre les biais potentiels et les limites de l'appréciation étudiante au regard de la qualité de l'enseignement (Uttil et coll., 2017; Wang et Williamson, 2022). Toutefois, plusieurs écrits proposent des avenues pour limiter ces biais notamment en distinguant, dans les formulaires d'appréciation, les questions relevant de l'enseignement, c'est-à-dire relevant des pratiques de l'enseignant, de celles relevant du cours et de son contenu. En effet, plusieurs variables inhérentes à un cours peuvent être à l'origine de biais (p. ex. : type de cours : stage, labo; le mode d'enseignement : présentiel, distance, hybride; le cycle et le niveau : 1^{er} cycle ou cycles supérieurs, etc.). Ces derniers aspects, que l'on pourrait associer à des contraintes de contenu, ne relèvent pas du contrôle de l'enseignant. On note que les questions associées à cette catégorie sont néanmoins informatives sur les activités et le matériel pédagogique proposés.

⁷⁷ Information fournie par le SSE, septembre 2025

⁷⁸ <https://www.enseigner.ulaval.ca/numerique/systeme-dappreciation-de-lenseignement-blue>

Compte tenu des limites évoquées, on recommande une approche basée sur un ensemble d'éléments (portfolio) pour évaluer la qualité de l'enseignement individuel des personnes, afin d'en faire une appréciation plus holistique (Wang et Williamson, 2022). Outre les appréciations étudiantes, la littérature propose d'autres éléments attestant de la qualité, telle que l'appréciation des activités et du matériel pédagogique par un pair expert du domaine, l'observation en classe par une personne experte du domaine (Uttl B. et coll. 2017; UBC Center for Teaching, Learning and Technologie)⁷⁹, les témoignages de personnes étudiantes, les reconnaissances en enseignement reçues, les moyens pédagogiques développés accompagnés de leur impact sur la réussite étudiante. Par ailleurs, une autoévaluation s'ajoute à ce portfolio. Il permet une réflexion sur la philosophie d'enseignement déployée, les conditions particulières associées à la prestation et, s'il y a lieu, le développement professionnel en enseignement (formations en pédagogie suivies, conférences, ateliers, etc.).

5.2. Questionnaire d'appréciation de l'enseignement à l'Université Laval

À l'Université Laval, les questionnaires accessibles aux personnes étudiantes par l'entremise de la plateforme BLUE varient en fonction des facultés et des cours évalués.

Certaines facultés ont néanmoins opté pour une uniformisation des questionnaires tout en tenant compte de certaines particularités des cours (selon les modes présentiel/distance, ou encore la nature de l'activité: stage, laboratoire, etc.). Ces adaptations permettent une rétroaction étudiante davantage en lien avec leur expérience et également plus utile dans un processus d'amélioration continue des pratiques d'enseignement.

La venue de la plateforme BLUE a constitué une occasion de révision des questionnaires à l'aide de l'accompagnement du Service de soutien à l'enseignement (SSE) et les unités ont saisi cette opportunité et ont regroupé les questions des formulaires d'appréciation en deux blocs : celui relatif à l'enseignement (enseignant) et celui relatif au cours, tel que le suggère la littérature.

Quelques facultés proposent aussi des prix d'enseignement basés sur les appréciations étudiantes. On peut notamment citer les prix Étoile de l'enseignement de la Faculté des sciences et de génie ainsi que les prix Socrates de la Faculté des sciences de l'administration.

Il ne fait pas de doute que ces prix sont appréciés du corps professoral et enseignant et que les lauréates et lauréats sont des personnes qui se démarquent par leur engagement dans leur pratique pédagogique. Toutefois les limites reconnues des appréciations étudiantes ainsi que certaines difficultés associées à la participation étudiante aux évaluations de l'enseignement peuvent néanmoins restreindre l'accès de personnes méritantes à ces prix.

Dans un contexte d'accessibilité aux différents prix et distinctions, le portfolio peut faciliter la préparation de dossiers de candidature à des prix facultaires, institutionnels ou externes, reconnaissant un ou plusieurs volets de la qualité et de l'excellence en enseignement. En ce sens,

⁷⁹ [Summative Peer Review of Teaching - UBC Centre for Teaching, Learning and Technology](#)

le portfolio encourage le rayonnement de la qualité de l'enseignement à l'interne comme à l'externe de l'institution.

Le portfolio, où sont rassemblées les réalisations tout au long de la carrière en enseignement, peut représenter un outil de choix pour mettre en valeur les contributions des personnes chargées de cours et chargées d'enseignement.

5.3. Culture de l'innovation et valorisation des réalisations en enseignement

De plus en plus d'universités exigent qu'un dossier d'enseignement (ou portfolio) dont notamment un « *teaching and mentoring statement* » soit présenté lors d'une candidature à un poste de professeure ou de professeur. Parallèlement, le contenu du portfolio fait généralement partie intégrante du dossier de candidature qu'une personne aura à produire pour son l'avancement en carrière (*tenure, permanence and promotion*). Dans ce contexte, le portfolio est un document fort utile au corps professoral et enseignant, mais également aux postdoctorantes et postdoctorants.

C'est pourquoi plusieurs universités proposent des formations, des gabarits et des outils utiles à l'élaboration d'un portfolio (ou dossier); formations présentant généralement l'utilité du portfolio, ses parties principales ainsi que les éléments démonstratifs et généralement reconnus de l'impact des pratiques individuelles et des compétences en enseignement.^{80,81,82,83} Un des guides les plus cités et qui est accessible en ligne, est celui de l'Université McMaster produit par P. R. MacPherson de Institute for Leadership, Innovation and Excellence in Teaching⁸⁴.

Le portfolio permet au corps professoral et enseignant, d'une part, de porter un regard d'ensemble sur ses pratiques passées et actuelles et, d'autre part, de favoriser une réflexion sur leurs pratiques futures. C'est basé sur ces réflexions et par le bilan qui ressort d'un portfolio que l'idée ou la conception d'innovations dans les pratiques pédagogiques, les outils et les activités de formations prennent souvent naissance. Idéalement, le portfolio doit être un document dynamique et suffisamment flexible pour trouver une utilité notamment lors du processus de promotion en carrière.

Par conséquent, la Commission des études invite l'Université Laval à examiner la pertinence de mettre à disposition du corps professoral et enseignant des formations et des outils permettant la création sur une base volontaire d'un portfolio d'enseignement. Le portfolio est assurément un moyen pour mettre en valeur les nouvelles pratiques pédagogiques développées, le leadership en enseignement exercé, les financements en innovation en enseignement reçus, les formations suivies (notamment ceux du SSE) ainsi que les prix en enseignement départementaux, facultaires et institutionnels.

⁸⁰ <https://www.queensu.ca/ctl/resources/instructors/teaching-dossier>

⁸¹ [Portfolios — UBC Centre for Teaching, Learning and Technology](#)

⁸² [Teaching Portfolios — UVA Teaching Hub](#)

⁸³ [21-TAY-Teaching-Philosophies-Teaching-Dossiers-Guide.pdf](#)

⁸⁴ [Preparing a Teaching Portfolio Guidebook – Simple Book Publishing](#)

La Commission des études voit en la création d'un portfolio une occasion pour toutes et tous de mettre de l'avant, sur une base volontaire, leur contribution en enseignement tout en permettant, par la même occasion, une réflexion sur leur pratique. En outre, d'un point de vue institutionnel, la possibilité de constituer un portfolio transmet un signal clair quant à une vision intégrée de la qualité de l'enseignement et de son importance dans la mission institutionnelle.

R13 : Qu'afin de favoriser une culture de l'innovation en enseignement, qu'un portfolio individuel d'enseignement soit proposé au corps professoral et enseignant pour constituer un recueil de pratiques innovantes et de réalisations attestant de la qualité de l'enseignement et susceptible d'appuyer éventuellement une démarche de promotion en carrière.

5.4.Reconnaissance de la contribution en enseignement dans le cheminement de carrière : la titularisation

La Commission des études souhaitait déterminer dans quelle mesure les critères actuels de promotion permettent aux professeures et professeurs d'accéder à la titularisation en se basant sur le caractère remarquable de leur contribution en enseignement. À cette fin, la Direction des affaires professorales et académiques du Vice-rectorat aux ressources humaines et aux finances de l'Université Laval a transmis des informations succinctes et anonymisées concernant 75 dossiers déposés en vue d'une titularisation au 1^{er} juin 2024 et 2025. Les informations fournies se limitent à la faculté d'appartenance, au type de critères applicables (normes générales ou critères spécifiques d'unité), à la possibilité ou non de choisir une voie menant à la titularisation (oui/non), et à la voie effectivement retenue par la personne au regard du caractère remarquable de ses réalisations (p. ex : recherche et création, enseignement, participation ou une combinaison de ces fonctions).

Les informations transmises ne rendaient pas compte du genre des personnes. Ces dernières provenaient de 14 des 16 facultés de l'Université Laval et étaient réparties de façon quasi égale entre les titularisations assujetties aux normes générales de l'Université Laval (37 personnes) et celles assujetties à des critères spécifiques (38 personnes).

Dans ce dernier groupe de 38 personnes, 11 personnes devaient obligatoirement respecter des critères menant à la titularisation sur les bases conjointes des trois fonctions (enseignement, recherche et création, et participation) ou, plus rarement, sur deux de ces fonctions alors que les normes générales offrent diverses voies menant à la titularisation (enseignement, recherche et création, 3 fonctions et exceptionnellement développement et rayonnement de l'Université).

L'examen de l'ensemble des 75 dossiers montre que 65,3 % d'entre eux ont sollicité la titularisation sur la base du caractère remarquable des trois fonctions, 25 % sur la base du caractère remarquable en recherche et création, et 6,7 % sur la base du caractère remarquable de deux fonctions. Aucun dossier n'a été présenté sur la base du caractère remarquable en enseignement ni sur le développement et le rayonnement de l'Université.

Bien que la Commission se réjouisse que plus des deux tiers des dossiers mettent en valeur la contribution en enseignement (dans un cadre de 2 ou 3 fonctions), la voie fondée sur la base du caractère remarquable en enseignement ne semble pas attractive. Même si l'échantillon des dossiers examinés demeure relativement modeste (75 dossiers), l'analyse semble corroborer les constats émanant de la littérature selon lesquels l'enseignement est souvent moins valorisé dans un contexte où l'environnement est axé sur la recherche, ou encore, lorsque les critères relatifs à l'enseignement sont perçus comme plus difficiles à atteindre.

Dans ce contexte, la mise en œuvre d'un portfolio permettant de documenter et de mettre en évidence la qualité des pratiques en enseignement apparaît comme une piste intéressante.

Compte tenu des informations précédentes, la Commission recommande :

R14 : Que le Vice-rectorat aux ressources humaines et aux finances en collaboration avec le Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes et les unités examinent les meilleures approches pour valoriser les réalisations et pratiques en enseignement ayant un impact sur la réussite étudiante dans le cadre de la promotion en carrière, notamment sur la base du caractère remarquable en enseignement.

Conclusions et recommandations

La réflexion menée par la Commission des études sur l'innovation en enseignement supérieur l'a amenée à se pencher sur les vecteurs qui entrent en jeu pour favoriser ou, au contraire, qui peuvent entraver les démarches d'innovation pédagogiques à l'Université Laval. Des conditions externes qui pèsent sur l'ensemble des institutions universitaires et qui ont des effets non désirés sur le recrutement et sur les ressources disponibles font l'objet de démarches conjointes des universités québécoises auprès des différents paliers de gouvernement. Ce contexte d'austérité ne doit toutefois pas détourner l'attention de l'Université quant à l'importance qui doit être accordée à l'innovation en enseignement dont le rôle est primordial pour la qualité et la pertinence des formations et pour la satisfaction du corps enseignant et des cohortes étudiantes.

Ainsi, les recommandations formulées par la Commission concernent différentes mesures pour consolider les ressources et leur accessibilité, dont favoriser l'efficacité et l'efficience de certains processus, poursuivre le développement d'activités propices à l'acquisition de compétences transversales, mettre en avant la reconnaissance des réalisations en enseignement et les inscrire dans une démarche qui vise le déploiement d'une culture institutionnelle de l'innovation. La Commission, dans la réalisation de son mandat, a tenté de poser un regard sur les conditions externes sur lesquelles la communauté peut avoir une emprise et sur les conditions internes qui appellent à des transformations et à la promotion de l'innovation en enseignement supérieur. À tous ces égards, ses recommandations sont les suivantes :

- R1 :** Que la définition de l'innovation en enseignement proposée par le Commission des études incluant les notions de réussite universitaire et éducative soit utilisée par l'Université Laval;

- R2 :** Que l'Université se dote d'un énoncé de vision et d'un plan stratégique à l'égard de la formation universitaire, cet énoncé constituant un creuset d'innovation et de réponses face aux pressions ayant une incidence sur sa mission institutionnelle;

- R3 :** Que l'on prévoit au sein des unités et des facultés, en concertation avec le Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes et les services universitaires, des appuis et des modèles destinés aux porteurs et porteuses d'innovation en enseignement dans lesquels sont identifiés une démarche, des ressources, voire une politique relative à l'innovation dans le secteur concernée;

- R4 :** Que le Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes, en collaboration avec les instances départementales et facultaires, mette en place des moyens pour valoriser, diffuser et consolider les démarches d'innovation en enseignement, qu'elles soient le fait d'une personne ou d'un groupe, et qu'en soient documentées les retombées;

- R5 :** Que l'Université poursuive le développement et la consolidation d'une littératie numérique afin de saisir les occasions favorables en matière d'innovation en enseignement et de formation tout en conservant une approche de saine vigilance;
- R6 :** Que l'Université s'assure de développer au sein des parcours d'études, et ce, à tous les cycles, la capacité d'innovation en soutenant la créativité, l'ouverture et le jugement critique;
- R7 :** Que l'Université encourage et soutienne les démarches d'innovation qui mettent en avant les enjeux de multidisciplinarité, d'interdisciplinarité, de transdisciplinarité et d'intersectorialité en favorisant des parcours d'études au sein desquelles des habiletés permettent de se familiariser avec plus d'un domaine du savoir;
- R8 :** Que, dans l'objectif de poursuivre le développement de savoir faire et de savoir être, l'Université Laval examine la pertinence d'offrir, en collaboration avec la Faculté des études supérieures et postdoctorale, les autres facultés et les services appropriés, des formations d'initiation en enseignement aux auxiliaires d'enseignement et aux personnes inscrites aux 2^e et 3^e cycles;
- R9 :** Que la Politique d'évaluation périodique des programmes de formation de l'Université Laval reflète les pratiques actuelles en matière d'évaluation de programmes courts apparentés à des programmes de grade, tandis qu'un volet allégé soit proposé pour les programmes courts qui ne sont pas apparentés à des programmes de grade;
- R10 :** Que le Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes poursuive ses démarches de sensibilisation auprès des responsables facultaires des études et des Directions et Comités de programme, quant à l'importance de leur rôle respectif de veille et de mise à jour des programmes;
- R11 :** Que le programme des Chaires de Leadership en enseignement fasse l'objet d'un bilan pour en établir les retombées, notamment en matière d'innovation pédagogique;
- R12 :** Que l'Université Laval examine la pertinence de décerner des prix d'enseignement institutionnel aux personnes en début de carrière, qu'elle s'inspire des reconnaissances en recherche par l'organisation d'une journée dédiée à l'enseignement, suivie une remise de prix et qu'elle suggère un parcours de prix d'enseignement invitant les personnes (ou les groupes) à se projeter au-delà de l'institution et qu'un soutien adéquat leur soit offert pour la préparation des mises en candidature;

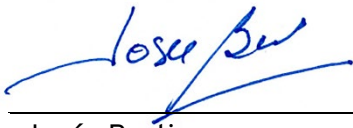
- R13 :** Qu'afin de favoriser une culture de l'innovation en enseignement, qu'un portfolio individuel d'enseignement soit proposé au corps professoral et enseignant pour constituer un recueil de pratiques innovantes et de réalisations attestant de la qualité de l'enseignement.
- R14 :** Que le Vice-rectorat aux ressources humaines et aux finances en collaboration avec le Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes et les unités examinent les meilleures approches pour valoriser les réalisations et pratiques en enseignement ayant un impact sur la réussite étudiante dans le cadre de la promotion en carrière, notamment sur la base du caractère remarquable en enseignement.

Remerciements

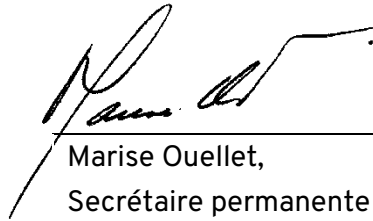
La Commission remercie l'ensemble des personnes ayant été sollicitées et ayant généreusement accepté de partager leur expérience et expertise dans le cadre de cet avis. La Commission remercie également le Vice-rectorat aux études et affaires étudiantes ainsi que le Bureau de planification et d'études institutionnelles pour leur précieuse collaboration tout au long de cet avis.

Enfin la Commission tient à souligner les contributions de Martine Duquet, agente de bureau, de Johannie Boulet et Mahité Breton, agentes de recherche et de planification, sans lesquelles la production de cet avis n'aurait été possible.

Pour la Commission des études,



Josée Bastien,
Présidente



Marise Ouellet,
Secrétaire permanente

Références

- Association canadienne du personnel administratif universitaire (2025). *Viabilité des programmes d'études et utilité de l'évaluation du portefeuille de programmes*. Huron Consulting Group. <https://www.caubo.ca/fr/dernieres-nouvelles/new-insight-paper-academic-program-sustainability-and-the-role-of-academic-portfolio-review/>
- Ashby, I. et Exter, M. (2019). Designing for Interdisciplinarity in higher education: Considerations for Instructional Designers. *TechTrends*, 63(2), 202-208. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0352-z>
- Bédard, D. et Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur* (1^{re} ed.). Presses universitaires de France.
- Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Haosen, G., Kabakci, Ö. Et Mariman, R. (2024). Generative AI can harm learning. *The Wharton School Research Paper*, 1-59. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4895486>
- Béchar, J. P. et Pelletier, P. (2002). Dynamique des innovations pédagogiques en enseignements supérieur : à la recherche d'un cadre théorique. *Cahier de recherche OIPG*, (2022-002), 1-29. <http://neumann.hec.ca/oipg/fichiers/2002-002 - Dynamique des innovations pedagogiques en enseignement superieur.pdf>
- Bédard, D. et Béchar, J. P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.7202/043998ar>
- Burdick, M. N. et Hallman, H. L. (2022). *At the crossroads of pedagogical change in higher education* (1^{re} éd.). Routledge.
- Bureau de coopération interuniversitaire (2024, 14 juin). Politiques et procédures encadrant la vérification et l'évaluation périodique des programmes universitaires.
- Bureau de la qualité des programmes (s.d.) Bureau de la qualité des programmes. <https://bqp.ulaval.ca/>
- Bureau de la qualité des programmes (2024). *Rapport annuel 2023-2024*. Université Laval. <https://www.bqp.ulaval.ca/fichiers/a-propos/rapport-annuel-2023-2024.pdf>
- Bureau de planification et d'études institutionnelles (décembre 2024). *Évolution de la population étudiante* [document inédit]. Université Laval.
- Bureau de planification et d'études institutionnelles (décembre 2025). *Évolution de la population étudiante*. [document inédit]. Université Laval
- Center for Postsecondary Research (2023). *National survey of student engagement (NSSE) 2023*. Indiana University School of Education.
- Center for teaching and learning (2023, 7 juin). Creating a teaching dossier. Queen's University. <https://www.queensu.ca/ctl/resources/instructors/teaching-dossier>
- Center for teaching, learning and technology (s.d.). Portfolios. The University of British Columbia. <https://ctlit.ubc.ca/resources/teaching/portfolios/>
- Centre d'aide à la communauté étudiante (?).
- Chegg (2025). *Global student survey 2025*. Chegg.org. <https://www.chegg.org/global-student-survey-2025>

- Commission des études (2021, novembre). Avis de la Commission des études. Analyse prospective des enjeux relatifs aux études. Université Laval. <https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Avis%20de%20la%20Commission%20des%20%C3%A9tudes/CE-2021-analyse-prospective-enjeux-etudes.pdf>
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Première partie ou tome I : Les structures supérieures du système scolaire* (notice : 794568). Publications Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=2710
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-0430-AV-reussir-un-projet-detudes-universitaires.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Rapport annuel sur l'état des besoins en éducation 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0182-RF-dialogue-recherche-pratique-REBE-04-05.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2013/06/50-0480-AV-projet-detudes-universitaires.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative Cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/11/50-0498-ME-politique-reussite-educative.pdf>
- Cristol, D. (2023, 1^{er} février). *L'innovation pédagogique source de développement professionnel. Apporter du neuf dans un système déjà en place*. Thot cursus : formation et culture numérique. <https://cursus.edu/fr/26546/linnovation-pedagogique-source-de-developpement-professionnel>
- Cros, F. (2019). L'innovation en éducation. Sens et signification. *Carnets de recherche sur la formation*, 1-2. <https://cnam.hal.science/hal-02573708/document>
- Digital Education Council. (2025). AI in the workplace 2025. Understanding industry Needs: What employers expect. <https://collimateur.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/11/2025/09/Digital-Education-Council-AI-in-the-Workplace-2025.pdf>
- Fonds de recherche du Québec (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4253610>
- Fortuin, K. P. J., Gulikers, J. T., Post Uiterweer, N. C., Oonk, C., et Tho, C. W. (2024). Developing a boundary crossing learning trajectory: Supporting engineering students to collaborate and co-create across disciplinary, cultural and professional practices. *European Journal*

- of *Engineering Education*, 49(2), 212-235.
<https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2219234>
- Gillis, D., Nelson, J., Driscoll, B., Hodgins, K., Fraser, E. et Jacobs, S. (2017). Interdisciplinary and transdisciplinary research and education in Canada: Review and suggested framework. *Collected Essays on Learning and teaching (CELT)*, 10, 203-223.
<https://doi.org/10.22329/celt.v10i0.4745>
- Institut du Québec (2024). *Étudier, est-ce encore si payant? Évolution de l'avantage salarial à poursuivre des études*. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2024/08/IDQ-202408-AVANTAGE-SALARIAL.pdf>
- Illingworth, S. (2024). Invested in excellence: evaluating the impact of internal funding on pedagogical development and collaboration in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 29(4), 248-255.
<https://doi.org/10.1080/13603108.2024.2406305>
- Jaskyte, K., Hunter, A., et Mell, A. C. (2024). Predictors of Interdisciplinary Team Innovation in Higher Education Institutions. *Innovative Higher Education*, 49(1), 113-132.
<https://doi.org/10.1007/s10755-023-09676-3>
- Jeannin, L., Serres, G., Roblès, C., Tichit, A., et Hamon, L. (2022). Innovation pédagogique à l'université et effets de transformation sur les enseignants. *Recherches en éducation*, 47, 137-153. <https://doi.org/10.4000/ree.10471>
- KPMG. (2024, 21 octobre). Les étudiants qui utilisent l'IA générative avouent qu'ils n'apprennent pas autant—KPMG Canada. KPMG.
<https://kpmg.com/ca/fr/home/media/press-releases/2024/10/students-using-gen-ai-say-they-are-not-learning-as-much.html>
- Langlois, L., Morin-Bertrand, F.-A., Pagé, B., Paquelin, D., Dermakar, S., Sabourin Laflamme, A., Bruneault, F., Meyer, F., Piché, S., Bhiry, N., Breton, M., Brodeur, M. et Bégin, L. (2025). *La parole aux milieux collégial et universitaire: réflexions et résultats d'enquêtes sur l'IA générative*. Obvia. <https://doi.org/10.61737/YV>
- Lessard, C., (2024). Les titulaires d'un grade universitaire au Québec: ce qu'en disent les données du Recensement de 2021. Fascicule 1 – Situation au Québec et comparaisons canadiennes. [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, 64 p. [statistique.quebec.ca/fr/fichier/titulaires-grade-universitaire-recensement-2021-situation-quebeccomparaisons-canadiennes.pdf].
- Madriaga, M. et Morley, K. (2016). Awarding teaching excellence: 'what is it supposed to achieve?' Teacher perceptions of student-led awards. *Critical Perspectives*, 21(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136277>
- Major, J., Tait-McCutcheon, S. L., Averill, R., Gilbert, A., Knewstubb, B., Mortlock, A. et Jones, L. (2020), Pedagogical innovation in higher education: Defining what we mean. *International Journal of Innovative Teaching and Learning in Higher Education*, 1(3), 1-18.
<https://doi.org/10.4018/IJITLHE.2020070101>

- Malfroy, J. et Willis, K. (2018). The role of institutional learning and teaching grants in developing academic capacity to engage successfully in the scholarship of teaching and learning. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 244-255. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1462188>
- Marchildon, A., Boine, C., Sabourin-Laflamme, A., Anctil, D., Boudreau-LeBlanc, A., Auclair, S., Balagué, C., Morin-Bertrand, F.-A., Castets-Renard, C., Jackson, P. et Langlois, L. (2024). *Un an après l'arrivée de ChatGPT: Réflexions de l'Obvia sur les enjeux et pistes d'action possibles face à l'IA générative*. Obvia. <https://doi.org/10.61737/ZKWZ3721>
- Meier, O. (2020, 5 février). *Joseph Schumpeter ou la destruction créatrice*. RSE magazine. <https://www.rse-magazine.com/joseph-schumpeter-ou-la-destruction-creatrice/>
- Miller-Young, J., Sinclair, M., Forgie, S. (2020). Teaching excellence and how it is awarded: A Canadian case study. *Canadian Journal of Higher Education*, 50(1), 40-52. <https://doi.org/10.7202/1069650ar>
- Ministère de l'Enseignement supérieur (2019). *La formation universitaire. Point de vue des employeurs. Sondage mené en 2019*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Enquetes_Relance/Universite_Bac_Maitrise/Relance_universite_Sondage_2019.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec (2022, 9 mai). *Reconfiguration de l'offre de formation dans les universités*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/universite/services-administratifs-universites/reconfiguration-offre-formation-universites>
- Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Plan-strategique/Plan-strategique-MES-2023-2027.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2025a). *Déploiement et intégration de l'intelligence artificielle en enseignement supérieur : cadre de référence issu des travaux de l'instance de concertation nationale sur l'IA en enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/enseignement-superieur/cadre-reference-travaux-instance-ia-es.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur (2025b). *Intégration responsable de l'intelligence artificielle dans les établissements d'enseignement supérieur: repères et bonnes pratiques*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/enseignement-superieur/integration-responsable-ia-etablissements-es-guide.pdf>
- Mollick, E. (2025, 22 mai). *Making AI work: Leadership, lab, and crowd*. One Useful Thing. <https://www.oneusefulthing.org/p/making-ai-work-leadership-lab-and?open=false>
- Naffi, N., Psyché, V. et Vallerand, V. (2025). *Travaux des cellules de travail : rapport d'avancement - Projet de l'axe Éducation et capacitation de l'Obvia*. <https://doi.org/10.61737/LEUH8210>

- Narayanan, A. et Kapoor, S. (2025, 9 septembre). *A Guide to understanding AI as normal technology*. AI As Normal Technology. <https://doi.org/10.61737/HCLZ2424>
- Obvia. (2025). *État de la situation sur les impacts sociétaux de l'intelligence artificielle et du numérique - 2025*. <https://doi.org/10.61737/HCLZ2424>
- OCDE/Eurostat (2019). *Manuel d'Oslo 2018 : lignes directrices pour le recueil, la communication et l'utilisation des données sur l'innovation (4e éd.)*. Mesurer les activités scientifiques, technologiques et d'innovation, Éditions OCDE <https://doi.org/10.1787/c76f1c7b-fr>
- OCDE (2020). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- OCDE (2023). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2023 : les compétences au service d'une transition écologique et numérique résiliente*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/fe76e556-fr>
- Palmer, M. S., Giering, J. A. (2023) Characterizing pedagogical innovation in higher education. *Innovative Higher Education*. 49(3), 453-473. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09780-6>
- Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société*, 7(2), 10-41. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>
- Paquelin, D. (2024a). Enseigner, apprendre à l'Université: quelles trajectoires pour l'évolution des pratiques pédagogiques ? Partie I. Présentation inédite réalisée pour la Commission des études le 24 mai 2024.
- Paquelin, D. (2024b). Enseigner, apprendre à l'Université: quelles trajectoires pour l'évolution des pratiques pédagogiques ? Partie II. Présentation inédite réalisée pour la Commission des études le 6 juin 2024.
- Paquelin, D. et Crosse, M. (2021). Responsabilisation, ouverture et confiance : pistes pour l'enseignement supérieur du futur. *Enjeux et société*, 8(2), 190-215. <https://doi.org/10.7202/1078495ar>
- Paquelin, D., Tendeng, M.-L., Djieufack, E.-B. et Kropf, V. (2025a). *Portrait de l'utilisation de l'IAgen à l'Université Laval*. Obvia. <https://www.obvia.ca/ressources/portrait-de-lutilisation-de-liagen-a-luniversite-laval>
- Paquelin, D., Tendeng, M.-L., Djieufack, E.-B. et Kropf, V. (2025b). *Portrait de l'utilisation de l'IAgen par le corps professoral et enseignant de l'Université Laval*. Obvia. <https://doi.org/10.61737/SECP3363>.
- Paul R Macpherson Institute for Leadership, Innovation and Excellence (2024). *Preparing a teaching portfolio guidebook*. McMaster University. <https://ecampusontario.pressbooks.pub/teachingportfolioguide/>
- Paulré, B. (2016). L'innovation dans tous ses états, première partie. *Quaderni*, 90, 41-54. <https://doi.org/10.4000/quaderni.979>
- Sabourin Laflamme, A. et Bruneault, F. (2025, juillet). *Résultats d'un sondage sur l'utilisation de l'IA générative. Cégeps et universités de la région de Montréal*. Pôle interordre de Montréal.

- https://pim.quebec/assets/pim/documents/Publications/Rapport_sondage_IAq_2025_PIM_OBVIA.pdf
- Scott C. L. (2015). Les apprentissages de demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXI^e siècle. *Recherche et prospective en éducation. Réflexions thématiques*, UNESCO, 14(103), 1-18. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996F.pdf>
- Scheidig, F. et Tresp, P. (2024). Teaching award winners – (in)visible best-practice examples? Findings from Austria and Switzerland. *International Journal for Academic Development*, 30(3), 378–390. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2378790>
- Schumpeter, J. (1911). Le circuit de l'économie : sa détermination par des circonstances données. *Théorie de l'évolution économique, Recherches sur le profit, le crédit, l'intérêt et le cycle de la conjoncture*. Les classiques des sciences sociales. Chapitres 1 à 3 <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.scj.the>
- Scott C., L. (2015). Les apprentissages de demain 2 : quel type d'apprentissage pour le XXI^e siècle. *Recherche et prospective en éducation*, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996F.pdf>
- Seppala, N., Smith, C. (2019). Teaching awards in higher education: A qualitative study of motivation and outcomes. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1398–1412. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1593349>
- Teaching Hub (2025, juin). Teaching portfolios. University of Virginia. <https://teaching.virginia.edu/collections/teaching-portfolios>
- The University of British Columbia (2019, 17 juillet). *A rubric for summative peer review of teaching*. https://ctlt2013.sites.olt.ubc.ca/files/2019/07/2019-07-17_sprt_rubric_.pdf
- The University of British Columbia (2025, 4 juin). *2026/27 Call for letters of intent for large teaching and learning enhancement fund transformation projects*. <https://tlef.ubc.ca/announcements/2026-27-call-for-letters-of-intent-for-large-teaching-and-learning-enhancement-fund-transformation-projects/>
- ULaval nouvelles (2025, 2 septembre). *L'intelligence artificielle au cœur de l'année universitaire*. <https://nouvelles.ulaval.ca/2025/09/02/l%27intelligence-artificielle-au-coeur-de-l%27annee-universitaire-74a96b3f-21f6-417c-a847-061e67dd1b71>
- Université Laval (2015). *Politique d'évaluation périodique des programmes de formation de l'Université Laval*. https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents_officiels/Politiques/Politique_evaluation_periodique_programmes_d_e_formation_UL.pdf
- Université Laval (2017). *Politique de valorisation de l'enseignement*. https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents_officiels/Politiques/Politique_valorisation_enseignement.pdf
- Université Laval (2020). *Politique sur la planification stratégique institutionnelle*. https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents_officiels/Politiques/Politique_planification_strategique_institutionnel_e.pdf
- Université Laval (2023). *Plan institutionnel ULaval 2023-2028 : agir ensemble pour plus d'impact*. <https://www.ulaval.ca/notre-universite/plan-institutionnel-ulaval-2023-2028>

- Université Laval (2025). *Nos indicateurs repères 2025*.
https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents_officiels/Rapports/Indicateurs_reperes_2025.pdf
- Université Laval (s.d.). *Chaire de leadership en enseignement*.
<https://www.ulaval.ca/etudes/chaieres-de-leadership-en-enseignement>
- University of British Columbia (2019). *A rubric for Summative Peer Review of Teaching*. [2019-07-17_sprt_rubric_.pdf](https://www.ubc.ca/teaching-learning/2019-07-17_sprt_rubric_.pdf)
- University of British Columbia (s.d.). *Summative Peer Review of Teaching*. [Summative Peer Review of Teaching - UBC Centre for Teaching, Learning and Technology](https://www.ubc.ca/teaching-learning/2019-07-17_sprt_rubric_.pdf)
- University of Calgary (s.d.). *University of Calgary teaching and learning grants*. <https://teaching-learning.ucalgary.ca/research-and-recognition/teaching-and-learning-research/teaching-and-learning-grants>
- University of Alberta (s.d.). *Teaching and learning enhancement fund*.
<https://www.ualberta.ca/en/provost/funding/awards/teaching-and-learning-enhancement-fund.html>
- Uttl, B., White C. A., Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22-42. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>
- Vallor, S. (2024a). Defining human-centered AI: An interview with Shannon Vallor. Dans C. Régis, J.-L. Denis, M. L. Luciana et A. Kishimoto (dir.), *Human-Centered AI* (1^{re} ed., p. 13-20). Chapman and Hall/CRC.
- Vallor, S. (2024b). *The AI mirror: How to reclaim our humanity in an age of machine thinking*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197759066.001.0001>
- Vereijken, M. W., Akkerman, S. F., te Pas, S. F., van der Tuin, I. et Kluijtmans, M. (2023). 'Undisciplining' higher education without losing disciplines: Furthering transformative potential for students. *Higher Education Research & Development*, 42(7), 1762-1775. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2156482>
- Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes (mis à jour en 2025). *Guide à l'intention des directions de faculté, de département et de programme. Évaluation périodique des programmes de formation*. Université Laval.
<https://www.bqp.ulaval.ca/fichiers/evaluation/demarche-et-politique/Guide-evaluation-programmes.pdf>
- Walder, A. M. (2014). The concept of pedagogical innovation in higher education. *Education Journal*, 3(3), 195-202.
<https://sciencepublishinggroup.com/article/10.11648/j.edu.20140303.22>
- Walder, A. M. (2017). Pedagogical innovation in Canadian higher education: Professor's perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation* (54), 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>
- Wang, G. et Williamson, A. (2022). Course evaluation scores: valid measures for teaching effectiveness or rewards for lenient grading. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 297-318. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1722992>

ANNEXE A : Membres de la Commission des études qui ont participé aux travaux

Présidente	BASTIEN, Josée
Arts et lettres	CARDITA, Angelo, FTSR KAVANAGH, Éric, FAAAD MOUMOUNI, Charles FLSH PARÉ, Isabelle, FLSH ROY, Johanna-Pascale, FLSH
Sciences humaines	BOUCHARD, Kevin, FD KRÖGER, Sabine Erika, FSS LAROCHE, Éléna, FSA NAFFI, Nadia, FSE POULIOT, Chantal, FSE SILVE, Arthur, FSS
Sciences de la santé	ROCH, Geneviève, FSI LEVESQUE, Georges, FMED PARIS, Mélinda, FMD POULIOT, Roxane, FPHA
Sciences pures et appliquées	BERNARD, Anne, FFGG FORTIN, Marc-André, FSG GOULET, Vincent, FSG LAKHAL-CHAEIB, Lajmi, FSG PÉREZ LOPEZ, Edel, FSAA DERY, Steve, FFGG
Personnel professionnel (études)	VACHON-SAVARY, Marie-Eve, SSE
Chargés et chargées de cours ou d'enseignement	DARISSE, Martin, FPHA GUAY, Evelyne, FSG LAVERDIÈRE, Gabriel, FLSH MAUGER, Vincent, FAAAD SAMSON, Kim, FSE
Étudiantes et étudiants de 1^{er} cycle (CADEUL)	DESROSIERS-BÉRUBÉ, Cassandra LESSARD, Véronique OULACHGAR, Haron PERREAULT, Vincent PROVOST, Christophe VILLIARD, Jean-Nicolas

Étudiantes et étudiants de 2^e et 3^e cycles (AELIÉS)	FABI, François RENÉ, Jeff WONG, Linda
Membres d'office	D'AMOURS, Sophie, rectrice BERGERON, Cathia, vice-rectrice VREAE- <i>représentée par</i> : DE WAELE, Michel, adjoint à la vice-rectrice PILOTE, Annie, doyenne FESP SENÉCAL, Caroline, vice-rectrice adjointe, VREAE
Secrétaire permanent entrant	AUGER, Samuel
Secrétaire permanente sortante	OUELLET, Marise
Agentes de recherche et de planification	BOULET, Johannie BRETON, Mahité
Agente de bureau	DUQUET, Martine

ANNEXE B : Personnes invitées dans le cadre des travaux

2023-2024

- **Anne-Sophie Allaire**, agente de recherche et de planification (BPEI) et **Michel Jacques**, directeur du Bureau de planification et d'études institutionnelles (BPEI) et sur l'évolution de la clientèle étudiante et sur l'enveloppe de bonification interdisciplinaire;
- **Kaouther Bessrou**, adjointe à la vice-rectrice au VRRCI et directrice du Bureau des chaires et entités structurantes et **Michel De Waele**, adjoint à la vice-rectrice au VREAE, sur le programme des chaires CLE;
- **Marie-France Demers**, professeure agrégée, et **Pierre Duranleau-Gagnon**, professeur de clinique à la Faculté de pharmacie sur la conception du nanoprogramme – Les soins pharmaceutiques axés sur le rétablissement en santé mentale;
- **Michel Jacques**, directeur du Bureau de planification et d'études institutionnelles au sujet des sources de financement auxquelles ont accès les universités québécoises, dont l'Université Laval pour mener à bien la mission d'enseignement;
- **Annick Jatton**, directrice du Bureau de la qualité des programmes (BQP) au sujet du cheminement de l'approbation des programmes à l'interne et à l'externe de l'Université Laval puis, lors d'une seconde présentation, au sujet de l'amélioration continue et l'innovation dans les programmes;
- **Éric Martel** du Service de soutien à l'enseignement a transmis à la Commission des informations sur l'évolution des programmes de soutien financier mis en place au cours des dernières années;
- **Sehl Mellouli**, vice-recteur adjoint aux services à l'enseignement et à la formation tout au long de la vie et **Steve Vachon**, directeur par intérim du Service de soutien à l'enseignement au sujet de la démarche de consultation sur les initiatives innovantes visant à brosser un portrait des enjeux, des besoins et des ressources disponibles ou à développer;
- Tenue de deux ateliers sur l'innovation en enseignement le 23 mai et le 6 juin 2024. Ces ateliers, animés par **Didier Paquelin** titulaire de la Chaire de leadership en enseignement sur la pédagogie de l'enseignement supérieur, avaient pour thème « Innovation ou transformation durable ? ».
- **Claire-France Picard**, professeure titulaire, et **Cynthia Courtois**, professeure agrégée de la Faculté des sciences de l'administration sur la conception de la ressource pédagogique – au-delà des chiffres: simuler la réflexion éthique des comptables de demain grâce à l'engagement et l'émotion;
- **Sandrine Poirier**, directrice adjointe par intérim au Développement pédagogique au Service de soutien à l'enseignement et **Michel De Waele**, adjoint à la vice-rectrice au VREAE au sujet des prix institutionnels d'excellence en enseignement;

- **François Ratté**, médecin clinicien, enseignant titulaire de la Faculté de médecine sur la conception d'un simulateur en réalité virtuelle de cas cliniques en médecine;
- **Pierre-Olivier Roy**, Faculté de musique – Distinction en enseignement pour les personnes chargées de cours, les responsables de formation pratique, les personnes chargées d'enseignement en médecine et les professeures et professeurs de clinique;
- **Victor Thibaudeau**, président sortant de la Commission des affaires étudiantes sur la transformation de la réalité des étudiants et étudiantes au cours des dernières décennies et ses impacts sur l'engagement des personnes étudiantes envers leurs programmes d'études;
- **Michèle Viger**, agente de recherche et de planification et **Louis-Luc Couture**, directeur adjoint à la planification budgétaire et aux opérations comptables au Service des finances, au sujet du processus d'évaluation financière des nouveaux programmes.

2024-2025

- **Mahité Breton**, agente de recherche et de planification aux commissions permanentes, a effectué une revue de littérature et posé un état de la question dans le contexte spécifique de l'innovation en enseignement supérieur;
- **Nadia Naffi**, membre de la Commission et coresponsable de l'axe Éducation et capacitation de l'Obvia, accompagnée de **Didier Paquelin**, titulaire de la chaire de leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur;
- **Didier Paquelin**, titulaire de la chaire de leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur, a présenté à la Commission les résultats d'une enquête réalisée sous l'égide de l'Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (Obvia);
- Une seconde présentation en lien avec l'évaluation et le positionnement des innovations dans le paysage global des universités a été réalisée par **Didier Paquelin**;
- **Louis-René Rheault**, agent de recherche et de planification au Bureau de planification et d'études institutionnelles (BPEI).

2025-2026

- Présentation de **Julie Caron**, adjointe à la vice-rectrice, VREAE, sur les sources de financement gouvernementales dans le contexte du mandat sur l'innovation. Présentation des règles budgétaires (Reconfiguration de l'offre de formation, volets 1, 2 et 3) Stages de formation pratique (santé et services sociaux Règle 2.1.5).