



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Pasche Guignard, F. (2020). L'enseignement sur les religions en ligne, à distance, avec ou sans urgence : retour d'expériences dans des universités suisses et canadiennes. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 155-172.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2020.084>

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Florence Pasche Guignard, 2020

L'enseignement sur les religions en ligne, à distance, avec ou sans urgence : retour d'expériences dans des universités suisses et canadiennes

Florence Pasche Guignard

Tout en proposant des considérations générales sur l'enseignement à distance et en ligne, cet article rend compte de quelques expériences pratiques d'enseignement en sciences religieuses ayant eu lieu ces dernières années, en présentiel et en ligne, dans divers contextes universitaires suisses et canadiens. Après un rappel de quelques distinctions utiles, l'article examine comment une situation de crise comme celle de la COVID-19 peut affecter les étudiant-e-s et quelles en sont les conséquences sur leurs apprentissages, notamment au niveau de leur environnement de vie et d'étude et de l'accès à l'infrastructure nécessaire aux cours en ligne. La question de la fracture numérique est abordée, ainsi que celle des réponses institutionnelles. Finalement, cet article examine, parmi de nombreux « trucs et astuces », lesquels ont été les plus utiles à la mise en place de cours en sciences religieuses dispensés en ligne, avec et sans urgence.

Dieser Artikel bietet allgemeine Überlegungen zum Fern- und Online-Unterricht und berichtet über einige praktische Erfahrungen mit der Lehre der Religionswissenschaft in verschiedenen schweizerischen und kanadischen Universitätskontexten in den letzten Jahren, sowohl im Präsenzunterricht als auch online. Nach einer Auffrischung einiger nützlichen Unterscheidungen untersucht der Artikel, wie sich eine Krisensituation wie die von COVID-19 auf die Studierenden auswirken kann und welche Folgen dies für ihr Lernen hat. Dies insbesondere in Bezug auf ihre Lebens- und Studierumgebung und den Zugang zu der für Online-Kurse erforderlichen Infrastruktur. Das Thema der digitalen Kluft wird ebenso angesprochen wie die Frage nach eher institutionellen statt individuellen Antworten gestellt. Schliesslich untersucht dieser Artikel, welche der vielen "Tipps und Tricks", die im Frühjahr 2020 umgesetzt wurden, für die Umsetzung von Online-Kursen in Religionswissenschaften am nützlichsten waren, unabhängig davon, ob diese im Voraus geplant oder in der Lockdown-Situation dringlich waren.

In addition to offering general considerations on distance and online teaching, this article reviews some practical experiences of teaching in religious studies in recent years, face-to-face and online, in various Swiss and Canadian university contexts. After a reminder of some useful distinctions, it examines how a crisis situation like that of COVID-19 can affect students and which consequences this has on their learning, especially in their living and study environment, and on the access to the infrastructure necessary for online courses. The issue of the digital divide is addressed, as well as that of institutional rather than individual responses. Finally, the article examines which of the many online teaching "tips and tricks" given in the spring of 2020 were more useful than others for courses specifically in religious studies taken online, whether or not the situation is urgent.

1 Introduction

1.1 Le contexte de ce retour d'expériences

Cette contribution vise d'abord à tirer des leçons plutôt qu'à en donner en partageant un retour d'expériences d'enseignement dans des universités suisses et canadiennes. L'enseignement en ligne ou à distance est souvent fustigé comme de moindre qualité que celui dispensé en classe. À l'heure où de nombreuses universités ont été contraintes à y recourir dès mars 2020 en raison de la crise de la COVID-19, il convient de recentrer la discussion sur les façons d'améliorer les cours en ligne tout en exigeant de s'en donner les moyens. En examinant de façon critique l'impact de cette situation de crise sur mes étudiant-e-s et mon enseignement, je partage dans cet

article quelques réflexions sur les adaptations par rapport à un enseignement en présentiel qui présuppose que le campus universitaire soit ouvert et accessible, avec toutes ses ressources habituelles. J'y évoque aussi quelques outils numériques, dont certains que j'utilise depuis longtemps et d'autres que j'ai découverts dans cette situation d'urgence. J'aborde également la question des ressources mises à disposition par les universités et par d'autres instances tant du côté des enseignant-e-s que des étudiant-e-s.

Tout d'abord, cette introduction revient sur quelques distinctions fondamentales entre l'enseignement « à distance » et l'enseignement « en ligne » qui sont souvent superposés, et entre les modes « asynchrone » et « synchrone ». Elle souligne aussi la différence entre des cours prévus pour être dispensés en ligne et un passage au mode à distance décidé dans une situation d'urgence, dans la durée ou non. La seconde section se concentre sur quelques-unes des difficultés auxquelles font face les étudiant-e-s. La troisième aborde ensuite le défi de la fracture numérique. Alors que les formations et guides d'enseignement en ligne se sont multipliés au printemps 2020, l'avant-dernière section aborde les « trucs et astuces » qui sont les plus applicables dans le cadre d'un enseignement des sciences religieuses à un niveau universitaire. En plus d'offrir quelques conseils de base, cette quatrième section examine quelques questions propres à l'enseignement sur les religions d'un point de vue académique, comme la pertinence d'intégrer un point de vue qui reflète une perspective de l'intérieur d'une tradition religieuse (émique) dans les cours et le rôle des images et documents multimédias. Enfin, la conclusion invite à considérer nos contextes d'enseignement en nous y adaptant et à exiger qu'on nous donne les moyens d'un enseignement en ligne de qualité en particulier en sciences religieuses puisque cette discipline se prête mieux que d'autres à un enseignement en ligne et qu'elle peut trouver là une occasion de rayonner.

Loin d'être une experte des cours à distance ou de la pédagogie, plus de quinze ans d'enseignement en sciences religieuses dans divers contextes académiques et linguistiques¹ me permettent de revenir sur ce que j'ai appris par l'utilisation de divers outils et environnements, numériques ou non. Sur le plan technologique, j'ai utilisé les plateformes Moodle, Piazza, Blackboard, D2L/Brightspace et MonPortail ainsi que divers outils de communication qu'on trouve également hors du milieu académique, tels que Zoom ou Teams. Les références en fin d'article renvoient aux sites de ces plateformes ainsi qu'aux autres ressources et outils nommés.

1.2 Distinctions utiles

La situation de crise entraînée par les mesures liées à la COVID-19 a favorisé le recours à des outils et ressources numériques et le développement de compétences dans les domaines souvent juxtaposés de l'enseignement « à distance » et « en ligne ». Il convient d'explicitier cette distinction dès le début de cet article. L'enseignement « à distance » existe depuis longtemps : les « cours par correspondance » reçus et renvoyés par la poste en sont un exemple, de même que ceux donnés en direct via le réseau de télécopier dans les régions éloignées du Bas-St-Laurent en 1968 déjà (archivesRC 2020, Radio Canada). Les cours « à distance » sont désormais pour la plupart *aussi* des cours « en ligne » puisqu'ils sont dispensés sur Internet, avec des modalités qui impliquent plus ou moins de synchronicité et d'interactivité, ce dont cet article discutera également. Les cours « en ligne » sont non seulement suivis « à distance » par les étudiant-e-s, mais ils sont donnés par le biais de plateformes ou « environnements numériques d'apprentissage ». Ces derniers deviennent un véritable « lieu virtuel » d'apprentissage et représentent davantage qu'un média de transmission.

Une autre définition préliminaire importante est celle entre « synchrone » et « asynchrone » : la première suppose une présence en ligne à un moment déterminé qui est fixé par avance (par exemple : mercredi de 8h30 à 11h20, en ayant pris soin de préciser la zone horaire pour les étudiant-e-s à l'international). Un cours « asynchrone », en revanche, n'a pas d'obligation de présence à des moments-clés, malgré certaines exigences et délais (participations actives à des forums, questionnaires à effectuer, ou travaux écrits à remettre à temps). Les cours asynchrones rendent plus flexible l'organisation du travail de l'étudiant-e. Ainsi, une vidéo préenregistrée reste accessible à 15h00 de l'après-midi comme à 2h45 du matin. Contrairement à une idée répandue, le mode asynchrone permet aussi des interactions entre l'enseignant-e et ses étudiant-e-s ou entre les étudiant-e-s, mais sans la même immédiateté et réactivité que le mode synchrone. On trouve également des formats hybrides, avec certaines parties du cours synchrones et d'autres asynchrones, ainsi que des cours en « comodal » : l'enseignant-e donne le cours dans une salle équipée où se trouve un groupe d'étudiant-e-s tandis qu'un autre groupe accède au même contenu à distance, et parfois en différé. Choisir de pouvoir y assister tantôt en classe et tantôt à domicile offre une grande flexibilité à l'étudiant-e.

¹ J'ai travaillé en Suisse dans des facultés de Lettres et de Théologie et de sciences des religions, aux universités de Lausanne et de Fribourg, ainsi qu'à l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne. Au Canada, j'ai enseigné à University of Toronto, sur le campus St-George et sur celui de University of Toronto Mississauga. J'ai aussi été chargée de cours à Ryerson University au centre-ville de Toronto. Depuis janvier 2020, je suis professeure adjointe à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval, à Québec. Ces dernières années, j'ai été en charge de cours généraux d'introduction aux religions du monde, de cours sur les méthodes et théories en sciences religieuses, sur les religions de l'Asie du Sud (hindouisme, bouddhisme et sikhisme), et d'autres cours centrés sur des questions liées au genre et au sexe. J'ai également amené une perspective de sciences humaines et sociales ancrée en sciences religieuses dans des enseignements interdisciplinaires collaboratifs.

En partageant ce qu'ils-elles ont mis en place au cours des derniers mois et continueront à améliorer, les enseignant-e-s en sciences religieuses, à l'université et ailleurs, pourront-ils-elles se saisir de cette occasion de repenser leur pédagogie et de faire entendre leur voix au-delà de leurs propres classes et institutions ? Par rapport aux autres sciences humaines et sociales, les sciences religieuses n'ont que peu de spécificités en ce qui concerne ces moyens d'enseignement à distance. Certaines seront toutefois mises en évidence dans cet article, comme la nécessité de contextualiser, de former au débat d'idées et à la pensée critique, ainsi que l'opportunité d'intégrer des perspectives de l'intérieur et de s'éloigner d'une étude textocentrique du religieux. Au vu de la situation économique à venir, des coupes budgétaires sont attendues. Elles risquent bien de s'abattre en premier sur les disciplines des sciences humaines et sociales, comme les sciences religieuses, au vu de l'éthos néolibéral qui prévaut désormais dans la gestion de nombreuses universités. Tout en refusant cette logique de fond, il ne faudra pas manquer de faire valoir que les sciences religieuses sont relativement peu coûteuses par rapport à d'autres, et que cette discipline est bonne candidate à un enseignement à distance et en ligne, sous plusieurs modalités, mais aussi à certaines conditions. Cette situation d'urgence constitue un vrai défi, mais elle montre aussi de nouvelles opportunités pour l'enseignement en ligne, y compris dans les pays francophones.

1.3 En cas d'annulation : situations extrêmes ou banales

Il est parfois impossible de venir en classe pour des raisons personnelles qu'on peut prévoir, comme une conférence à l'étranger ou un événement important sur le campus. D'autres raisons (urgence familiale, accident, maladie) sont moins prévisibles. Demander à un-e collègue un « remplacement » pour une séance, en promettant en retour un tel service, peut être une solution et une occasion de faire connaître des styles différents d'enseignement par des collègues de la Faculté ou d'autres universités. Par ailleurs, dans le contexte canadien, il arrive que des conditions météorologiques extrêmes obligent à fermer le campus, entraînant l'annulation des cours et examens. L'annonce est faite généralement quelques heures à l'avance. Dans la plupart de ces cas, le passage au mode à distance et asynchrone avec des activités préparées à l'avance pour *une* séance de cours n'est généralement pas un problème. Ainsi, dans la planification de mes cours, je prépare du contenu pour au moins une séance « mobile » et indépendante des autres qui puisse se tenir tout à distance et en mode asynchrone (ou presque) : une possibilité est de faire visionner un (long) documentaire, disponible sur une plateforme en ligne accessible gratuitement (comme Youtube, Vimeo ou Kanopy). Le documentaire est suivi d'un questionnaire ou d'un forum de discussion (noté) qui peuvent remplacer une discussion en groupe en mode synchrone, même si les objectifs à atteindre ne sont pas exactement les mêmes (démontrer sa compréhension d'un contenu ou sa capacité à restituer des idées et en débattre). La décision de faire évacuer le campus revient à l'institution, mais ce sont les enseignant-e-s qui travaillent avec les conséquences de telles fermetures.

Évoquer la continuité entre la gestion pédagogique de situations d'urgence pré-COVID et ce qui s'est passé en mars 2020 est éclairant. Constate-t-on une forme de continuité entre l'usage de plateformes en ligne pré-COVID et au printemps 2020 puis au-delà ? Une intensification semble s'être produite. Qui pourrait dire si elle va durer ? Pertinente aussi est la distinction entre une annulation décidée dans l'urgence et une fermeture planifiée du campus. Les étudiant-e-s déçu-e-s (souvent à juste titre) de leur fin de session en mars et avril 2020 s'attendent à des cours de qualité à l'automne, puisque plusieurs mois se sont écoulés depuis le début de la mise en place des restrictions sanitaires. Le passage imprévu de l'entier du restant d'un cours au mode à distance a posé d'autres difficultés que l'annulation soudaine d'*un seul* cours. La plupart des difficultés ont été résolues en prenant plus de temps pour la préparation et en connaissant mieux les outils et plateformes numériques disponibles. Dans la quatrième section de cet article, je montrerai avec des exemples pratiques que s'appuyer sur les expériences d'annulations prévues et imprévues permet de reprendre certains éléments du cours pour repenser plus posément l'enseignement à distance et en ligne. Auparavant, pour poser le contexte, la section suivante revient sur les réalités étudiantes en temps de crise et la section trois discute la question de la fracture numérique.

2 Réalités étudiantes : les considérer et y répondre

Au Québec, après la fermeture des campus universitaires, des pétitions ont circulé pour réclamer l'arrêt du semestre et sa validation, sans cours ni travaux supplémentaires. La plupart des universités n'ont pas accédé à ce type de demandes et ont choisi la stratégie du basculement vers des cours entièrement en ligne tout en offrant par la suite une flexibilité pour la comptabilisation des notes. Par ailleurs, certaines associations étudiantes avaient aussi demandé des réductions des frais d'écologie pour la session suivante de 2020, considérant que l'expérience universitaire ne serait pas « complète » sans présence sur le campus et sans accès à tous les services habituels. Cette section considère ce basculement vers un mode d'enseignement en ligne en examinant les défis qu'une telle crise pose aux étudiant-e-s et comment y répondre. Les exemples donnés sont tirés de mes précédentes expériences d'enseignement et de ce qu'ont produit des collègues qui ont médiatisé leur réflexion pédagogique à cette

occasion. À chacun·e de juger si la validité de la réflexion sur l'enseignement en ligne et à distance tirée de ces expériences peut être généralisée à une plus large échelle.

2.1 « Personne ne s'est inscrit à ça... »

Le premier point à considérer lors d'un basculement non planifié des cours en ligne est que les étudiant·e-s sont tout autant, si ce n'est plus, affecté·e-s que leurs enseignant·e-s. Ils et elles n'ont pas choisi de s'inscrire à un cours en ligne ! Certain·e-s enseignant·e-s ont reconnu ceci en ajustant leur plan de cours. Brandon Bayne, un professeur enseignant le cours « American religion » à l'Université de Caroline du Nord aux États-Unis a ainsi fait circuler un document intitulé *adjusted syllabus* (plan de cours ajusté, figure 1). Avec la permission de son auteur, je le traduis ci-dessous dans son entier, puisqu'il articule cinq principes de base simples et inspirants, en formulant aussi des priorités et des stratégies pour faire face à « la fin soudaine de nos vies en collectivité sur le campus » (Bayne 2020).

Principes

1. Personne ne s'est inscrit à ça.

- Pas à la maladie, pas à la distanciation sociale, pas à la fin soudaine de nos vies en collectivité sur le campus
- Pas à un cours en ligne, pas à l'enseignement à distance, pas à un apprentissage à domicile, pas à la maîtrise de nouvelles technologies, pas à un accès varié aux matériels d'apprentissage

2. L'option humaine est la meilleure option.

- Nous allons accorder la priorité à nous soutenir les un·e-s les autres en tant qu'êtres humains
- Nous allons accorder la priorité à des solutions simples qui ont du sens pour le plus grand nombre
- Nous allons accorder la priorité au partage de ressources et à une communication claire

3. Nous ne pouvons simplement pas faire la même chose en ligne.

- Il n'est plus possible de rendre certains travaux
- Certaines attentes ne sont plus raisonnables
- Certains objectifs ne sont plus en adéquation

4. Nous allons favoriser la nourriture intellectuelle, la connexion sociale et l'adaptation personnelle

- Du contenu accessible et asynchrone pour des accès, des zones horaires et des contextes divers
- Des discussions synchrones optionnelles pour apprendre ensemble et combattre l'isolement

5. Nous allons rester flexibles et nous ajuster à la situation.

- Personne ne sait vers quoi on va et ce dont nous aurons besoin pour nous adapter
- Tout le monde a besoin de soutien et de compréhension en cette période sans précédent (Bayne 2020, traduction de l'auteure)

Fig. 1. Plan de cours ajusté, printemps 2020, Brandon Bayne, UNC – Chapel Hill (traduction avec la permission de l'auteur)

Ces quelques lignes montrent comment l'enseignant·e peut faire savoir aux étudiant·e-s qu'il ou elle tient compte de la situation – et ainsi les rassurer ! Certain·e-s ont perdu leur emploi et se retrouvent dans des situations matérielles et économiques difficiles. Si terminer le semestre et faire valider les crédits reste important, obtenir la meilleure note possible à *mon* cours n'est plus leur première priorité à ce stade. Cet article traitera dans sa section 4.5 de l'adaptation des contenus et des modalités, évoquée dans ce plan de cours ajusté.

Dans le contexte nord-américain en général, la dette étudiante est un thème important. En Suisse aussi, même en dehors de crises telles que celle de la COVID-19, certain-e-s étudiant-e-s m'ont rapporté être dans des situations précaires, notamment à cause de l'accès difficile aux bourses d'études ou à des aides. Sans argumenter en faveur d'une gratuité totale des universités, observer l'évolution de la dette étudiante et ses conséquences en Amérique du Nord devrait suffire aux régions francophones d'Europe pour refuser un tel système. Il est légitime de se demander si la crise actuelle va pousser à des abandons ou à des changements de parcours, en particulier pour les disciplines des sciences humaines et sociales comme les sciences religieuses qui ne mènent pas *directement* à une profession et à un emploi immédiatement et suffisamment rémunéré pour rembourser cette dette étudiante. Il est trop tôt pour déterminer quel impact cette crise aura sur les programmes en sciences religieuses et sur les contenus de notre enseignement, mais il semble certain qu'il y en aura un.

2.2 Santé mentale : quelles ressources pour faire face à la détresse psychologique ?

À ceci s'ajoutent des considérations sur la santé mentale. À différents degrés, 58% des universitaires au Québec souffrent de difficultés d'ordre psychologique (selon une enquête de 2018 portant sur 24 000 étudiants de 14 universités ; Union étudiante du Québec, 2019). La crise de la COVID-19 n'a évidemment pas amélioré les problèmes fort répandus d'anxiété, de stress et de dépression. La recrudescence de courriels d'étudiant-e-s dans des situations de détresse m'a interrogée sur mon rôle en tant qu'enseignante et sur les limites du soutien qu'on peut ou doit offrir à distance. Une stratégie, et même un devoir, devant ce type de difficultés est de rediriger l'étudiant-e vers les services de soutien offerts par l'université. Pour ceci, il faut être soi-même bien informé-e sur ce type de services. À cet effet, l'Université Laval a proposé en mai 2020 un atelier en ligne sur « *La détresse psychologique chez les étudiants : des ressources à votre portée* ». Il est important de prendre conscience que tout ne repose pas sur les épaules des seul-e-s enseignant-e-s, mais que les institutions offrent des ressources ou redirigent vers celles-ci.

La situation a aussi privé les étudiant-e-s des relations amicales qui peuvent se créer dans le contexte d'une classe en présentiel dont les participant-e-s partagent des intérêts communs. C'est le cas en particulier pour ceux et celles qui choisissent d'étudier les religions et dont l'entourage proche ne partage pas forcément les mêmes aspirations intellectuelles sur la question. En effet, on ne se rend pas en classe que pour apprendre des méthodes ou une matière, mais aussi pour se faire des relations et se forger des réseaux. Le mode à distance prive ou, au minimum, altère ce type de relations humaines essentielles.

2.3 Plus de « chambre à soi » : les résidences fermées

Un autre aspect à considérer pour l'Amérique du nord est que la vie en résidence universitaire à proximité du campus y est généralement plus développée qu'en Suisse. Dès le mois de mars, de nombreuses universités canadiennes ont demandé aux étudiant-e-s de quitter les bâtiments. La plupart ont pu retourner dans leur famille, mais certain-e-s se sont retrouvé-e-s dans des situations difficiles, n'ayant par exemple pas de famille sur place, ou originaires de régions du nord dont les accès étaient restreints. L'Université Laval a mis en place des plans d'aide au relogement. Les étudiant-e-s en séjour de mobilité se sont retrouvé-e-s confronté-e-s au « choix » de se faire rapatrier et de renoncer à leur expérience internationale, sans savoir si un retour serait possible.

Même ceux et celles qui ont eu la chance de retourner dans un foyer familial n'y ont peut-être pas trouvé la quiétude nécessaire pour étudier. Si j'avais compris plus vite les difficultés de certain-e-s étudiant-e-s, je n'aurais pas demandé à ces derniers-ières d'enregistrer une présentation orale de vingt minutes, avec une qualité de son suffisante, et de la déposer sur le forum du cours. De telles activités ne sont pas simples à réaliser pour qui partage une maison avec des frères et sœurs, ses propres enfants, ou des parents qui télétravaillent. J'ai moi-même été confrontée, surtout au début de la période de télétravail, à de fréquentes interruptions, rendant difficiles les enregistrements de capsules narrées² et tout travail exigeant de la concentration. Une autre des conséquences les plus immédiates pour l'enseignement en ligne a été l'impossibilité d'accéder à un Internet à haut débit hors du campus et sans les bibliothèques publiques (aussi fermées). Télécharger et lire, hors réseau, un texte mis à disposition sur une plateforme numérique d'apprentissage est généralement encore possible, mais regarder un documentaire pose d'autres difficultés. Ceci m'amène à considérer plus en détail dans la section suivante la question des inégalités numériques.

2 Une « capsule narrée » est une vidéo faite à partir de diapositives PowerPoint avec un commentaire audio. Plusieurs logiciels permettent ce type de création qui peut également être réalisé simplement avec Powerpoint, en enregistrant le diaporama. Comme je n'étais pas familière avec ces outils, j'ai appris en m'y essayant, avec de nombreux ratés, puis en regardant l'un des nombreux tutoriels qui expliquent comment (bien) faire. Enfin, l'Université Laval a proposé une formation guidée pour apprendre à utiliser un autre logiciel utile, ScreenCast-O-Matic. Il est important que les enseignant-e-s puissent accéder à des formations afin d'apprendre à utiliser ces outils, quoi qu'elles et ils en fassent par la suite.

3 Le défi majeur du fossé de l'inégalité numérique

3.1 La réalité de l'inégalité numérique à l'université

Le « fossé de l'inégalité numérique » ou la « fracture numérique » sont des expressions qui désignent des différences notables d'accès à et d'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Il s'agit toutefois d'un « concept à la fois en quête de sens et de mesure » (Methamem, 2004/5, p. 211), dont les indicateurs sont difficiles à chiffrer. Ils sont liés à l'âge, au sexe, à la géographie et l'infrastructure (nord/sud), ainsi qu'aux statuts socio-économiques. Dans l'enseignement à distance, cette fracture numérique est préoccupante (UNESCO, 2020). Dans le contexte académique également, il est légitime de se demander si l'on va vers « une nouvelle forme d'exclusion, qui vient alourdir le passif des inégalités sociales et qui augure d'une redistribution des cartes entre les nantis numériques et les laissés pour compte ? » (Valenduc et Vendramin, 2006, p. 95-96). Bien que son existence même ait été contestée au moment de l'émergence de ce concept (Guichard, 2003), cette fracture existe aussi dans le monde universitaire, surtout au niveau des étudiant·e·s (voir par exemple Isaac, 2007, pour la France) et parfois aussi chez les enseignant·e·s (Marin, 2020, pour le Québec), même si elle y est certainement moins exacerbée qu'ailleurs. Ayant fait ce constat bien avant le basculement forcé au mode à distance de mars 2020, j'y reviens tout au long de la section ci-dessous.

Selon une enquête de 2019 de l'Office fédéral suisse de la statistique sur l'utilisation d'Internet dans les ménages en Suisse, dans les cinq dernières années, « l'utilisation d'Internet dans les ménages en Suisse a augmenté d'environ 10 % et atteint actuellement 93 %. Dans la tranche d'âge des 15 à 55 ans, on enregistre même un taux d'utilisation de 100 %. Huit personnes sur dix utilisent Internet sur leurs appareils mobiles » (cité par egovernment.ch 2020). Une enquête canadienne sur l'utilisation de l'Internet affirme qu'en 2018, « la proportion de Canadiens âgés de 15 ans et plus qui ont utilisé Internet s'est élevée à 91 % » (Statistique Canada, 2019). Ces chiffres qui confirment un haut taux de connexion ne disent cependant rien de l'accessibilité à un ordinateur (portable ou non) personnel. Même dans nos contextes universitaires, relativement privilégiés, l'accès de chaque étudiant·e à un ordinateur connecté à Internet n'est plus un acquis, et on peut se demander s'il en a jamais été un.

En l'absence de données chiffrées, je me base sur mes estimations : en présentiel, pour les grands groupes, j'évalue désormais à environ un tiers mes étudiant·e·s qui amènent un ordinateur portable en classe (pour prendre des notes... ou parfois se laisser distraire par d'autres contenus en concurrence directe avec mon cours). Cette proportion semble diminuer : de moins en moins d'étudiant·e·s amènent un ordinateur portable en cours. Tou·te·s, en revanche, ont un smartphone, au point que les plans de cours en régulent l'usage en classe. Le smartphone est même utilisé à des fins pédagogiques, par exemple pour répondre à des questions ou à des sondages en direct, avec des applications comme Mentimeter. Cette question de la taille de l'écran est aussi importante que celle de l'accès à une connexion : peut-on étudier les religions aussi efficacement avec son smartphone qu'avec un ordinateur portable ou des ouvrages imprimés ?

3.2 Grands et petits écrans : le problème des smartphones

Mon expérience d'enseignement à Ryerson University m'a confrontée à une difficulté surprenante déjà avant la crise : une minorité d'étudiant·e·s ne trouvaient pas le questionnaire ou certains documents de mes cours que j'avais pourtant téléversés et auxquels la plupart avaient eu accès. Après discussion, j'ai remarqué que le problème était l'accès aux questionnaires en ligne depuis un smartphone. Même si la plateforme adapte son affichage à un petit écran, celui-ci n'est pas optimal : on ne voit pas toujours toutes les options immédiatement, les menus sont difficiles à trouver. J'ai donc été contrainte de spécifier qu'un *grand* écran, au minimum celui d'une tablette, était nécessaire pour accéder au cours et aux évaluations continues sous forme de questionnaires puisque ces derniers comprennent souvent des images d'objets, de symboles, de lieux ou de personnages religieux à identifier ou à commenter, ce qui nécessite de les visualiser en grand format pour répondre correctement aux questions.

L'utilisation des smartphones explique aussi certainement une partie des erreurs orthographiques récurrentes et le fait que les réponses aux questions dites « à développer » étaient souvent plus courtes que ce que j'attendais, avec des erreurs induites par l'autocorrecteur (comme quand, en anglais, le mot *Sikhism* est transformé en *Sionism*).

Suite à ce constat sur l'utilisation des smartphones pour répondre aux questionnaires, j'ai effectué un sondage informel et spontané, en classe, pour déterminer quelle proportion de mes étudiant·e·s suivant les cours d'introduction aux religions du monde, à Ryerson University, n'avait pas accès à un ordinateur personnel : un bon tiers d'entre eux et elles n'en *possédait* pas.

3.3 Accès et infrastructures : réponses institutionnelles ou individuelles

En lien avec cette question de l'accès aux évaluations (sous forme de questionnaires en ligne), celle de savoir comment les étudiant-e-s rédigent leurs travaux écrits se pose également. En 2018-2019 à Ryerson University, plusieurs étudiant-e-s m'ont indiqué partager un ordinateur avec leur famille, mais d'autres comptaient sur les machines des salles informatiques ou de la bibliothèque de l'université. En cas de fermeture du campus, la question de savoir comment ces étudiant-e-s-là accèdent aux contenus mis en ligne est bien réelle : mes cours en sciences religieuses, surtout ceux mis en ligne dans l'urgence en mars 2020, ne sont pas formatés pour être regardés sur le petit écran d'un smartphone. Comme déjà indiqué, j'inclus de nombreuses images et du matériel multimédia (vidéos et liens vers des sites à contenus pédagogiques). Par ailleurs, s'il est possible, même si cela est pénible, de lire un paragraphe ou même tout un article sur un smartphone, il est prouvé que la compréhension et la mémorisation sont meilleures lorsque la lecture s'effectue sur papier que sur écran (Kong, Seo et Zhai, 2018 ; The Conversation 2019) et a fortiori sur un tout petit écran qu'on tient dans la main. Le type d'appareil numérique fait partie des variables dont tiennent compte les études portant sur la façon dont un média affecte la compréhension de ce qu'on lit (Delgado, Vargas, Ackerman et Salmerón, 2018, p. 27). À l'automne 2020, j'ai pu constater que l'accès au format papier ne pouvait être garanti. Dans ce contexte, les livres numériques ont un réel avantage par rapport aux imprimés : leur accessibilité immédiate. L'un des livres dont la lecture était obligatoire dans le cadre de mon cours d'introduction à l'hindouisme était immédiatement téléchargeable, y compris en format PDF avec une protection en filigrane. Malgré une commande passée auprès du fournisseur local en mai, la version imprimée de l'ouvrage, qui devait venir de France, n'était toujours pas arrivée au Québec pour la rentrée de septembre. La crise de la COVID-19 a aussi affecté négativement le monde de l'édition avec des délais de livraison qui ne peuvent plus être garantis. Une telle situation nous pousse, peut-être malgré nous, vers l'utilisation de ressources électroniques.

Face à cette question de l'accès, deux réponses (co)existent : l'une devrait être une réponse institutionnelle et l'autre une adaptation du côté enseignant-e. L'université peut-elle fournir aux étudiant-e-s l'accès à ce type d'outils ? Est-il attendu qu'elle le fasse ou suppose-t-on que posséder sa machine personnelle est un prérequis à l'accès aux cours universitaires ? En temps normal, certaines bibliothèques universitaires prêtent des machines sur le campus (et parfois aussi des câbles et des chargeurs, ce qui est bien pratique en cas d'oubli). L'accès aux contenus sauvegardés se fait en se connectant au serveur institutionnel. Lors de la crise COVID-19, les bibliothèques ont modifié ce type de programmes pour des prêts à plus long terme à domicile. Il faut noter également qu'un certain nombre d'enseignant-e-s s'est trouvé devoir enseigner en ligne sans avoir accès à un ordinateur personnel (Marin, 2020).

Un autre exemple de réponse institutionnelle, tout à fait adapté au contexte nord-américain, focalisant sur l'accès, mais ne résolvant pas le problème des machines est celui des « *lot hot spots* » soit des points d'accès à l'Internet à haut débit gratuits et installés dans les stationnements du campus. Cette solution permet aux étudiant-e-s d'accéder au wifi institutionnel, sécurisé, depuis leurs voitures, en tout temps (voir par exemple, à Bloomington aux États-Unis, Indiana University, 2020).

Un autre type d'adaptation consiste à changer les contenus du cours. Personnellement, je trouverais difficile et contre-productif d'exclure de mes cours les images et vidéos qui, pour la plupart, ne sont pas proposées à titre purement illustratif. L'un des principes qui porte mon enseignement au sujet des religions est en effet de m'éloigner d'un modèle textocentrique qui donne la fausse impression qu'on a étudié une religion en abordant uniquement (des extraits traduits de) ses textes. Un retour à des sciences religieuses purement textuelles me semble en décalage avec, d'une part, les tendances actuelles en recherche dans cette discipline (aspects matériels des religions, aspects corporels, focalisation sur les médias) et, d'autre part, avec les attentes des étudiant-e-s.

Au-delà de la philosophie d'enseignement de chacun-e, il s'agit surtout de questions techniques. Si les images sont indispensables, comment les rendre plus accessibles ?³ Une solution consiste à réduire le format de certaines images ou vidéos qui n'ont pas besoin d'être vues en haute définition pour amener une meilleure compréhension, comme c'est le cas par exemple pour le rite de la *pūjā* dans l'hindouisme ou de l'iconographie du Śiva Naṭarāja.

3 L'espace manque pour développer la question de l'accessibilité des contenus pour les personnes en situation de handicap : la numérisation des cours est aussi une occasion d'améliorer cet aspect-là des enseignements en sciences religieuses, pour autant que les institutions mettent à disposition les moyens nécessaires à ce travail. Un texte numérique peut facilement être rendu plus grand, recoloré, repositionné, etc., ce qui peut faciliter son accès.

4 Pratiques d'enseignement à distance et en ligne pour les sciences religieuses : retour d'expériences au-delà des « trucs et astuces »

La formation à l'enseignement à distance semble s'être développée et intensifiée ces derniers mois dans le cadre de la crise de la COVID-19. Outre les ressources universitaires (dont certaines sont disponibles depuis des années), plusieurs ouvrages (comme Darby, 2019) et guides proposent toutes sortes de conseils. Ceux en français sont toutefois plus difficiles à trouver. Faire travailler les étudiant·e·s sur des résolutions de cas ou des « situations de la vraie vie » est souvent préconisé. *The Ultimate Guide to Online Teaching*, une brochure en ligne disponible gratuitement sur la plateforme Top Hat (avec tous les services et outils associés, dont certains sont payants) en propose un exemple :

Problem-based learning: Using this active learning method, problem-based examples in course materials present cases that are relevant to learners and encourage them to apply what they are learning to real-world situations. Problem-based learning motivates students to develop their critical thinking skills by offering opportunities to analyze, synthesize and evaluate information in order to make their case. Depending on your class size, this can be done as a collective or by breaking students into smaller groups. (Top Hat, 2020, p. 7)

Si je comprends que cette approche puisse très bien fonctionner dans certaines matières, par exemple les soins infirmiers (pour la théorie...) ou le management, dans un enseignement en sciences religieuses, surtout avec une perspective historique, les « résolutions de cas ou de problèmes concrets de la vie de tous les jours » me semblent plus difficiles à mettre en œuvre. Adopter ce qu'on appelle une *hands-on approach* (une approche pratique) est rarement simple ou même possible dans des cours dans lesquels on transmet essentiellement des connaissances historiques et anthropologiques sur les religions et les cultures. Il en serait autrement pour des formations au dialogue interreligieux ou en théologie pratique. En revanche, faire référence à l'actualité est souvent pertinent en sciences religieuses.

Dans les sous-sections suivantes, je partagerai quelques conseils et pratiques d'enseignement à distance qui ont été les plus utiles pour moi. J'aborderai le découpage des cours (surtout en mode asynchrone) et les possibilités de faire des cours hybrides, les façons de se rendre présent·e en ligne en tant qu'enseignant·e, les attentes des étudiant·e·s par rapport à l'immédiateté et l'interactivité, les façons d'encourager la participation active, le recyclage de contenus (les siens et ceux d'autrui), l'adaptation des exigences en situation de crise, l'intégration de perspectives émiques en sciences religieuses et enfin les risques de tricherie.

Ces quelques « trucs et astuces » ne conviendront pas à chaque contexte et leur mise en pratique dépendront des outils technologiques mis ou non à disposition par les institutions. Laissant de côté le modèle bien connu de la « classe inversée » (Dufour, 2014; Roy, 2014), un modèle que le passage au numérique va certainement favoriser, les paragraphes qui suivront souligneront également les liens entre l'enseignement en classe (ou dans d'autres lieux) et celui en ligne, ainsi que le passage de l'un à l'autre.

4.1 Découper et donner des précisions

L'un des principes de base des cours en ligne consiste à découper les contenus en blocs de travail ou en petites unités structurées autour de sujets précis (par exemple la lecture d'un texte ou le visionnement d'un documentaire), de tâches spécifiques ou de buts à atteindre. Il est légitime d'exiger une séquence chronologique dans le cas où chaque bloc fait suite logiquement à un autre (par exemple : une lecture de contextualisation se fait avant le documentaire, même si l'inverse est aussi possible suivant l'effet didactique recherché, comme obliger les étudiant·e·s à poser les bonnes questions de contextualisation). Donner une indication du temps nécessaire pour effectuer les tâches en question est toujours utile.

Pour un cours en ligne asynchrone, l'idéal serait de planifier un contenu à fractionner et à étaler tout au long d'une semaine en étant attentif·ve à la cohérence, avec des activités et des contenus accessibles en tout temps. Pour un cours hybride, on peut mélanger des petites unités et des séances plus longues et combiner apprentissage individuel et séances de discussion en groupe.

4.2 Immédiateté et interactivité en ligne : marquer sa présence stratégiquement

La visibilité en ligne de l'enseignant·e et les attentes par rapport à celle-ci sont différentes pour un cours asynchrone ou synchrone : même si c'est l'un des formats qui a été privilégié en basculant au mode à distance, une leçon en direct sur Zoom ou sur toute autre application de visio-conférence n'est pas la seule option. Comme en classe, et souvent même encore plus vite, les étudiant·e·s se fatiguent devant un cours magistral... Mais peut-on vraiment

mesurer le temps d'attention des étudiant-e-s ? Est-ce que ce sont 8 secondes, 10 minutes ou 18 minutes comme la durée des vidéos TED-Ed ? La question est débattue (Bradbury, 2016). Ce qui est certain, c'est que rares sont celles et ceux qui écouteront attentivement 50 minutes de conférence sur Zoom, sans interaction. Nos étudiant-e-s ont-elles et ils vraiment envie et besoin de nous voir ? Dans tous les cas, il faut penser sa présence par rapport à l'ensemble du cours et non pas par rapport à chaque étudiant-e individuellement. Une idée généralement bien appréciée, en particulier pour un cours prévu entièrement à distance et en mode asynchrone, est de faire une courte vidéo d'introduction, avec quelques mots de présentation et de bienvenue.

Le passage au mode à distance nous oblige à repenser la pertinence de l'exigence des rencontres en face-à-face, régulières et planifiées. Est-il nécessaire de nous voir et de nous parler ? Du côté de l'enseignant-e comme de celui de l'étudiant-e, ces rencontres synchrones, sur Zoom, Teams, AdobeConnect ou d'autres outils, sont-elles un privilège ou une obligation ? Par quels moyens s'adresser à toute la classe plutôt que de donner des réponses individuelles par courriel à chacun-e, ce par quoi on peut vite être débordé-e ? Renvoyer les étudiant-e-s au site du cours, et à des pages précises de celui-ci peut être utile. Par exemple, si je reçois par courriel une question dont la réponse est pertinente pour l'ensemble du groupe, je la reposte de façon anonyme, avec ma réponse : j'avertis au début du semestre de cette pratique de repostage systématique et les étudiant-e-s s'habituent à poster sur les forums que je lis régulièrement. Les notifications sont aussi utiles. Si on traîne trop à répondre, les étudiant-e-s envoient alors leur question par courriel, si celle-ci est vraiment importante ou si ils-elles n'ont pas trouvé leur réponse en relisant les instructions. Une autre astuce qui a bien fonctionné pour moi consiste à laisser les étudiant-e-s poster leurs questions sur le forum car cela permet à d'autres étudiant-e-s d'y répondre (souvent correctement : il ne reste plus qu'à valider la réponse). Certaines plateformes, comme D2L/Brightspace, permettent de poster des messages et des questions de façon anonyme, avec ou sans modération de la part de l'enseignant-e. Ceci permet un plus grand engagement des étudiant-e-s un peu plus timides, qui n'auraient pas forcément osé poser leur question en classe. Il est aussi possible de planifier des moments de classes virtuelles synchrones, optionnelles, pour répondre aux questions portant tant sur le contenu que sur les exigences du cours.

Tenir compte des limites de la bande passante et faire la distinction entre les activités qui exigent une réactivité immédiate et celles qui n'en nécessitent pas ou moins est une stratégie utile pour structurer la transmission des contenus et les autres activités d'un cours. Le tableau 2 ci-dessous, créé par Daniel Stanford, classe ces différentes options qu'il est bon de rappeler. Vers le haut se trouvent les activités qui nécessitent beaucoup de bande passante (et donc une excellente connexion Internet) pour fonctionner, celles qui utilisent beaucoup de données. Vers le bas se trouvent, les activités qui demandent moins de bande passante. Sur la gauche se trouvent les activités les moins « réactives » et sur la droite celles qui attendent une réponse plus immédiate. Ainsi, à titre d'exemple contrastif, télécharger un texte et quelques images depuis la plateforme de cours sous forme d'un PDF, en format léger, demande moins de bande passante qu'une vidéo-conférence sur Zoom. Couper la vidéo et ne garder que le son permet aussi d'économiser la bande-passante, ce qui pose la question de l'exigence d'avoir la caméra allumée pour vérifier « qui est là » ou « qu'ils et elles sont là ». Les autres exemples du tableau de Stanford sont pertinents pour les sciences religieuses : ainsi, en mode asynchrone, on peut préenregistrer ses commentaires audio sur un texte religieux à commenter, ou on peut demander aux étudiant.e.s de créer des contenus vidéos se répondant les uns aux autres. Les discussions sont possibles en mode asynchrone et elles sont souvent meilleures puisqu'on a le luxe de réfléchir un peu plus longtemps dans un espace virtuel de non-immédiateté.

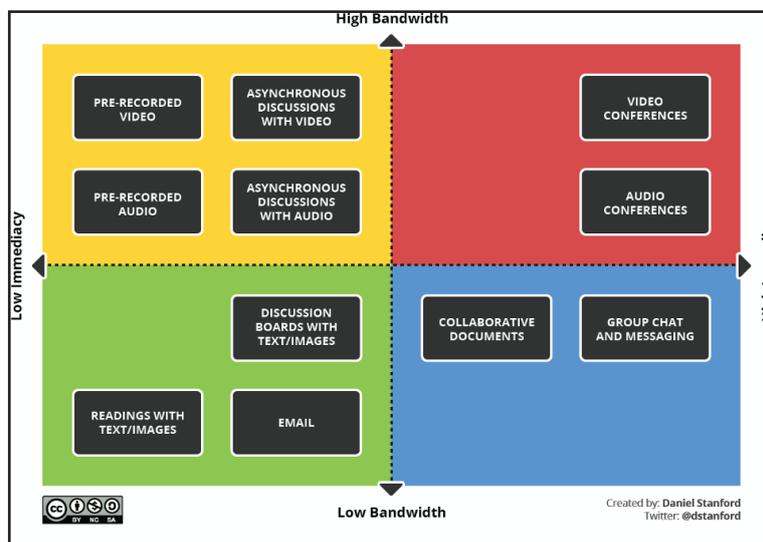


Fig 2. Tableau de Daniel Stanford illustrant son article intitulé "Videoconferencing Alternatives: How Low-Bandwidth Teaching Will Save Us All".

La participation aux forums est une excellente façon d'engager les étudiant-e-s à échanger les un-e-s avec les autres en asynchrone et de leur donner l'occasion de démontrer leur connaissance du matériel présenté ainsi que leur capacité de réflexion critique. Pour ceci, comme pour un travail à rendre en classe par écrit ou par oral, les instructions doivent être claires et précises : le nombre de points à aborder (par exemple: « discutez au moins 3 des 5 thèmes suivants »), le nombre ou la fréquence des postes, et la longueur attendue de la contribution. Certaines plateformes permettent un décompte des mots au fur et à mesure de la rédaction.

Une technique qui fonctionne bien est d'exiger non seulement un poste écrit sur un forum, par exemple sous la forme d'une brève note de lecture, mais aussi un commentaire pertinent sur le poste d'un-e autre étudiant-e. Ainsi, une conversation s'engage en ligne, en mode asynchrone. Les forums ont l'avantage de laisser le temps à la réflexion et à la formulation : alors qu'en classe on attendrait un commentaire en trente secondes, là, on peut laisser trente minutes, trois heures, ou même trois jours suivant le temps imparti. Il faut tout de même donner des heures limites de fermeture aux discussions. Comme expérience négative de l'emploi des forums, je citerais le fait que certain-e-s attendent le tout dernier moment pour y participer : ils et elles reçoivent des points pour avoir posté du contenu original, des points pour avoir commenté le texte d'un-e autre, mais personne ne va commenter leur contribution postée à la dernière minute. À l'avenir, pour résoudre cette difficulté, je donnerai deux échéances : une pour poster du contenu et une pour commenter les contributions des autres.

Quand c'est possible, garder les mêmes dates pour rendre les travaux demandés est préférable. Par exemple, les forums ouvrent le mercredi à midi et se ferment le mardi soir suivant à 23h59, les notes de lectures sont remises tel ou tel jour, etc. Dans un temps rempli d'incertitude, les étudiant-e-s apprécieront une certaine forme de régularité prévisible, mais aussi une certaine flexibilité. Comme pour un cours en présentiel, les instructions (comme le format d'un travail écrit par exemple) devraient toujours être données sous forme écrite (et non via une vidéo) pour pouvoir les retrouver facilement à tout moment et s'y référer. En revanche, l'entier des contenus donnés en lecture n'a pas toujours besoin d'être l'objet d'une évaluation : préciser exactement sur quelles lectures ou sur quel matériel multi-média vont porter les questions est utile uniquement si on donne des lectures obligatoires et d'autres facultatives. Ce type de précision devrait rester à la discrétion de l'enseignant-e.

4.3 S'appuyer sur des contenus déjà existants

Même s'ils n'ont pas été créés pour un cours particulier et même s'ils ne correspondent pas *exactement* à ce que l'on cherche, s'appuyer sur des contenus déjà existants, du moins dans une situation d'urgence, peut être un immense gain de temps pour l'enseignant-e. Bien évidemment, on s'assurera de mentionner le-s auteur-e-s dont on réutilise les contenus à des fins pédagogiques. À ce titre, on peut critiquer la pratique peu éthique qui consiste pour certaines universités à réutiliser des contenus de cours en ligne créés par des enseignant-e-s qui se sont fait licencier ou qui n'ont pas été réengagé-e-s suite à un contrat précaire. Le début de la crise de la COVID-19 a relancé plusieurs débats autour des droits d'auteur-e dans la création de cours en ligne. Certaines universités récupèrent les droits, d'autres non : avec ou sans marge de manœuvre, il convient d'être bien renseigné-e et de savoir à quoi s'attendre.

Pour un cours *planifié* en ligne, on aura le temps de chercher sur diverses plateformes des vidéos et du matériel pertinents pour un enseignement portant sur les religions (à un niveau introductif en tout cas) : des documentaires, des reportages, des entretiens, des émissions de télévision ou de radio, des podcasts (baladodiffusions), des conférences TED, et en particulier les vidéos TED-Ed (souvent sous-titrées en français). On peut reprendre une vidéo même si on n'est pas en accord avec sa démarche ou son approche : il suffit de la contextualiser et porter l'attention des étudiant-e-s sur d'éventuels biais (journalistiques, sensationnalistes) ou, mieux, demander aux étudiant-e-s d'explicitier la perspective présentée (« Qui parle de qui ? De quel point de vue ? Que se dit-il ? Est-ce cohérent avec vos lectures sur le sujet dans ce cours ? »). Comme c'est le cas quand on donne un chapitre ou un article à lire, il est utile de prévoir une introduction à la vidéo en soulignant les points auxquels il s'agit de prêter attention: une liste de questions devrait pouvoir guider le visionnement sans pour autant « gâcher » la découverte du contenu. Montrer comment les lectures et autres supports s'articulent les uns aux autres peut aussi s'avérer très utile.

Pour illustrer ceci, voici un exemple d'utilisation de contenu déjà existant tiré de ma pratique : en lien avec un module du cours « Femmes et religions » qui portait sur le corps et incluait une discussion sur la notion de virginité dans les traditions religieuses, j'ai utilisé une vidéo TED-Ed sur les vierges vestales de l'Antiquité (Greenfield, s.d.). J'ai complété la vidéo avec un extrait d'une lettre de Pline le Jeune traduite du latin, et j'ai ajouté quelques commentaires de contextualisation sous la forme d'une capsule narrée à regarder après le TED-Ed. Les étudiant-e-s ont ensuite pu comparer certains aspects des vierges vestales avec d'autres cas de virginité comme ceux des bals de pureté américains, celui de l'ordre des vierges dans le catholicisme romain, et enfin celui des vierges jurées

d'Albanie. Pour chacun de ces autres cas, des vidéos et des textes d'illustration et de contextualisation étaient fournis. Les étudiant·e·s devaient ensuite partager une brève réflexion comparative sur un forum noté et échanger les un·e·s avec les autres. Une sélection soigneuse et une inclusion raisonnée de contenus existants et disponibles en ligne, avec bien sûr toutes les mentions d'attribution, prend souvent moins de temps que la création de nouveaux contenus. Même en connaissant bien ces quatre dossiers, je n'aurais jamais eu le temps de créer quatre vidéos de qualité sur le sujet en une semaine !

4.4 Recycler ses propres contenus intelligemment

Améliorer ses cours au fil des années est bien entendu un idéal. Toutefois, dans le cas d'un passage rapide et non planifié au mode à distance, il est utile et parfois nécessaire de réutiliser ses propres contenus, reprendre des textes connus, les mêmes exemples, etc. Désormais, si je dois enregistrer de nouveaux contenus, je suis attentive à ne pas inclure de mention de date ou de cours : la même capsule narrée peut être réutilisée dans plusieurs cours. Par exemple, suite au passage au mode à distance, j'ai créé pour une formation continue une capsule narrée sur le système du *varṇāśramadharmā* (les « phases de la vie » et les statuts et actions qui y correspondent) dans l'hindouisme traditionnel. Ce faisant, j'avais déjà en tête de la réutiliser dans le cadre d'un cours d'introduction générale à l'hindouisme, puis dans un module d'exploration générale des traditions de l'Asie du Sud pour une formation à distance. J'ai aussi pu réutiliser les mêmes diapositives pour un cours avancé en mode synchrone sur l'hindouisme, en guise de rappel d'un concept de base.

Voici un autre exemple récent tiré de ma pratique d'enseignement : en moins d'un mois, j'ai développé un module de cours de trois heures, destiné à une formation continue à distance tout public, sur le thème des traditions dévotionnelles (*bhakti*) en Inde. Ce module comprend : une vidéo de bienvenue, une capsule narrée introductive qui situe ces traditions dans l'histoire du sous-continent indien, un dossier d'extraits de poésie *bhakti* traduits en français, des enregistrements audio qui situent chaque compositeur et compositrice dans son contexte historique, géographique, et linguistique, une carte, une conclusion écrite, et deux questions de synthèse pour l'évaluation facultative. Par la suite, j'ai adapté le contenu de ce module en vue d'un cours d'introduction générale à l'hindouisme dont un module entier est dédié à la *bhakti*. Une partie du dossier de textes sera réutilisée dans un module sur les femmes, la sainteté et la mystique dans le cadre d'un cours portant sur le thème « Femmes et religions ».

Tout ceci peut paraître évident, mais il est bon de rappeler que certains principes de base concernant la création de contenus pour des cours en présentiel s'appliquent également au mode à distance : puisque nous semblons y être poussé·e·s sur la durée, autant s'appliquer dès le début à créer des contenus réutilisables qu'on pourra bien sûr améliorer en temps voulu.

4.5 Adapter les exigences sans baisser les standards

Sans arriver à un « nivellement par le bas » dont on accuse parfois les cours en ligne et qui n'est pas souhaitable, il est possible de réduire certaines exigences tout en maintenant les standards propres à chaque institution, y compris dans l'étude académique des religions. Pour illustrer ce point, je vais présenter un cas concret auquel j'ai été confrontée comme enseignante à l'Université Laval au mois d'avril 2020, et la façon dont j'ai pu le résoudre. Ce cas illustre aussi la façon dont des cours qui sont prévus à distance peuvent aussi être affectés par la fermeture des campus et par des mesures de confinement ou de réduction des activités économiques décidées par les gouvernements.

Le cours en question est un cours conçu pour être donné à distance et en mode asynchrone. Il propose un parcours guidé à travers des textes sélectionnés du judaïsme, du christianisme, de l'islam, de l'hindouisme et du bouddhisme. Sur douze parties au total, déjà constituées et réparties entre plusieurs enseignant·e·s, j'avais reçu la responsabilité des quatre dernières portant sur l'hindouisme et le bouddhisme. Le cours prévoyait l'acquisition par les étudiant·e·s d'un certain nombre de textes sources dans des traductions spécifiques qui sont les plus utilisées dans les milieux académiques (et non pas les traductions en circulation dans les milieux religieux où ces textes sont au centre des pratiques et croyances). Or, certain·e·s étudiant·e·s, peut-être par contrainte financière ou par manque de temps, n'avaient pas acheté tous les textes en version imprimée au début du semestre, prévoyant d'acquérir ces livres au fur et à mesure de leur progression dans le cours. La bibliothèque du campus étant fermée et les librairies du campus et d'ailleurs ayant allongé leurs délais de livraison, plusieurs n'ont pas pu acquérir la *Bhagavad Gītā* dans l'une des traductions françaises recommandées pour ce cours.⁴ Même si j'avais eu l'un de ces livres sous la main, il aurait été illégal de partager via la plateforme de cours l'ensemble du texte avec mes étudiant·e·s. Ces traductions n'étant pas disponibles en ligne dans leur entier, certains étudiant·e·s se sont rabattu·e·s sur la traduction en

4 Les traductions recommandées étaient celles d'Anne-Marie Esnoul et Olivier Lacombe, celle plus ancienne d'Émile Sénart, ou encore la plus récente de Marc Ballanfat.

usage dans la communauté ISKCON.⁵ La traduction française de la *Bhagavad Gītā* basée sur celle en anglais du Swami Prabhupada est facilement accessible en ligne sous le titre *La Bhagavad Gītā telle qu'elle est*. Sans entrer dans les détails, puisqu'il s'agit d'un cours introductif aux textes religieux qui vise à familiariser les étudiant·e·s avec leurs contenus, lire cette traduction est mieux que de ne rien lire *du tout* de la *Bhagavad Gītā*. Elle a le mérite d'être disponible gratuitement. J'ai donc simplement rédigé une note pour expliquer aux étudiant·e·s le contexte de cette traduction et attirer leur attention sur le fait qu'elle ne contenait pas seulement le texte sanscrit, sa translittération et une traduction française basée sur l'anglais (plutôt que directement sur le sanscrit), mais aussi des commentaires interprétatifs, dont la lecture était facultative dans ce cadre.

Réduire le nombre de références scientifiques tirées de revues à comité de lecture, qu'on exigerait normalement dans des travaux de premier cycle, est un autre exemple d'adaptation pragmatique. Les bibliothèques du campus (et les bibliothèques publiques des villes) étant fermées, l'accès aux imprimés était impossible. L'offre numérique n'est pas la même dans toutes les universités, ni n'est développée de façon uniforme à travers toutes les disciplines, y compris en sciences humaines et sociales. À ce titre aussi, les enseignant·e·s en sciences religieuses auraient intérêt à contacter dès maintenant leurs bibliothécaires pour réclamer l'achat plus systématique de ressources numériques : on ne sait pas encore quels services des bibliothèques seront fonctionnels à l'avenir, mais il est certain qu'il faudra en tenir compte dans l'élaboration des listes de lectures obligatoires dans le cadre des cours en sciences religieuses.

Enfin, au niveau institutionnel, pour s'adapter aux circonstances, sans forcément baisser les standards et les exigences, l'Université Laval a donné aux étudiant·e·s le choix entre garder leur note (précise, comptant pour une moyenne) ou obtenir une mention « succès » (en cas de réussite, obtention des crédits pour le cours) ou « échec » (objectifs non atteints, pas de crédits accordés). Ceci concernait uniquement les cours de janvier à avril 2020 et le choix de garder la note ou de préférer la mention succès/échec se faisait individuellement pour chaque cours de la session et non en bloc.

4.6 Essayer de nouveaux outils et formats numériques

La crise de la COVID-19 m'a aussi amenée à explorer plusieurs formats et outils virtuels pour des travaux à rendre que je pense tester lors des prochains semestres (avec des cours en ligne, en présentiel, ou dans un format hybride). Je mentionne ici brièvement trois exemples en renvoyant à des liens qui répertorient des ressources (toutes en anglais) : (1) le premier est la création de chronologies digitales interactives, avec des sites comme Neatline, dont le format donne plus d'options qu'une simple liste de dates dans un document Word. Un article très complet de Picard & Bruff (s.d.) rédigé pour le centre en enseignement de Vanderbilt University fournit un excellent résumé de ces possibilités et une liste de ressources. Un second exemple (2) est la création de cartes digitales interactives ou la sélection de cartes déjà créées, comme le propose le site GeoHistoryMap. Et finalement (3), la création de cartographies mentales, avec Mindmeister. Je demanderai aux étudiant·e·s de s'en servir (ou de présenter une carte mentale faite à la main) en prélude à la rédaction de leur travail écrit final.

Intégrer des textes dans l'enseignement sous un format numérique permet une plus grande dynamique qu'un simple extrait copié-collé dans un format PDF et cela ne diminue en rien la qualité. J'ai souvent donné à lire des textes religieux seulement en format numérique, sans exiger l'achat d'un livre imprimé. Ainsi, dans un contexte anglophone et bien avant la crise COVID-19, pour l'enseignement de certains aspects du christianisme, je renvoyais les étudiant·e·s à des versets précis de la Bible via le site Bible Gateway qui permet de lire des traductions différentes. Le but pédagogique n'étant pas de faire une exégèse détaillée du texte, ce site répondait aux objectifs de l'enseignement (faire référence aux textes bibliques et exposer les étudiant·e·s à leur contenu). De plus, renvoyer à ce site permettait plus de souplesse que le choix, forcément orienté, d'une traduction unique. Un avantage collatéral était de permettre l'accès aux traductions dans les langues maternelles de mes étudiant·e·s (ourdou, punjabi, etc.) en plus de l'anglais. Ceci les incitait aussi à comparer ces traductions entre elles et à prendre conscience, précisément, qu'il s'agissait de traductions et non des textes bibliques originaux, en hébreu ou en grec.

4.7 Intégrer la perspective émique sans invitations d'intervenant·e·s sur le campus ni visites de terrain

L'une des pratiques d'enseignement que j'ai particulièrement développée ces dernières années est l'intégration d'une perspective émique (à savoir interne à une tradition religieuse) dans mes cours en planifiant des interventions ponctuelles d'invité·e·s sélectionné·e·s avec soin. Sur le campus de Ryerson University, en deux ans, j'ai invité une

⁵ ISKCON est l'acronyme de International Society for Krishna Consciousness, un groupe aussi connu sous le nom « les Hare Krishna ». Il s'agit d'un mouvement néo-hindou fondé en 1966 à New York par A.C. Bhaktivedanta Swami Prabhupada, actif à travers le monde et pas seulement en Inde.

personne-ressource (*knowledge-keeper*) d'une communauté autochtone anichinabée, un rabbin d'une communauté juive libérale, des responsables d'un groupe chrétien activiste pour la justice sociale et opérant sur le campus, un étudiant musulman qui avait mémorisé l'entier du Coran (*Hafiz-e-Quran*) et qui a pu en faire une démonstration, ainsi qu'une féministe sikhe. Généralement, les étudiant·e·s apprécient ces interventions, notamment à cause de l'interaction qu'elles permettent lors de la session de questions et réponses qui suit la présentation. Il est possible d'organiser ce type de rencontres, plus brièvement, dans un enseignement à distance bien planifié, mais improviser de telles interventions au moment où chacun·e a d'autres urgences à régler paraît plus complexe. Désormais, pour toute invitation de ce type, je m'assure que mon intervenant·e sera non seulement disponible pour venir sur le campus, mais aussi connecté·e et capable de s'adresser à une classe virtuelle.

Organiser des visites sur des lieux de pratique religieuse est une autre façon d'amener cette perspective interne et d'aborder l'aspect « sensoriel » ou « sensationnel » des religions (Promey, 2014) et leurs « dynamiques matérielles » (Chidester, 2019). Ces aspects-là des religions, centrés sur la pratique contemporaine, intéressent généralement beaucoup plus mes étudiant·e·s que les questions de doctrines ou les problématiques de formation des canons de textes sacrés. Bien sûr, ceci se limite aux traditions pratiquées, même si des visites de sites archéologiques seraient également pertinentes pour l'enseignement des religions de l'Antiquité. Je me souviens avoir emprunté le funiculaire et marché sous la neige avec des étudiant·e·s de première année de l'Université de Lausanne pour les amener au centre bouddhiste du Mont-Pèlerin. À University of Toronto Mississauga, j'ai organisé une visite au Shromani Sikh Sangat Gurdwara dans le cadre du cours d'introduction au sikhisme. Cette visite a permis à la classe de faire l'expérience du *langar*, le repas communautaire servi gratuitement à toutes les personnes qui visitent le gurdwara. De telles expériences physiques, spatiales, sensorielles, gustatives même, sont évidemment impossibles à recréer dans un cours en ligne.

Il reste toutefois possible de donner d'autres accès à cette perspective émique, tout en amenant aussi la nécessaire distanciation critique qui devrait la précéder ou s'en suivre dans une perspective d'étude académique des religions. Une façon alternative d'y parvenir est d'intégrer au matériel de cours des vidéos produites par les communautés étudiées. Tout en rattachant le contenu du cours à l'actualité, on peut demander aux étudiant·e·s d'observer des rituels qui ont été filmés pendant la pandémie et qui sont désormais davantage accessibles en ligne que sur le terrain. Par exemple, dans le cadre de mon cours d'introduction à l'hindouisme, je renvoie à la chaîne YouTube officielle du Somnath Temple (Somnath Temple, Official Channel, s.d.) (un temple dédié à Shiva au Gujarat) pour montrer à quoi ressemble un *lingam* shivaïte et les rituels qui s'y rattachent. Il faut, dès lors, insister sur la contextualisation et les perspectives internes et externes (émique et étique) pour que les étudiant·e·s soient conscient·e·s des différents niveaux de discours : celui produit par certain·e·s des représentant·e·s d'une tradition qui disent parler *au nom de* et celui produit par la recherche académique *au sujet de* ces traditions, avec évidemment quelques ambiguïtés et recoupements possibles. À ces deux derniers discours s'en ajoute un troisième : celui des journalistes et des reportages qui prétendent souvent à une forme d'objectivité, mais dont on peut se servir comme cas d'études pour discuter de leurs biais implicites ou explicites.

4.8 Tricherie et plagiat : rendre l'effort et le risque inutiles

Les risques de tricherie se posent particulièrement avec les questionnaires autocorrigés en ligne. Ceux-ci sont-ils aussi grands qu'on l'imagine et existe-t-il des moyens de les diminuer ? Comment préparer un questionnaire pour que le temps et l'effort mis à tricher soit en fait mieux investi en révision et en préparation pour l'examen ? Après avoir administré de tels questionnaires au moins partiellement autocorrigés sur plusieurs semestres, et au vu de la moyenne des résultats obtenus, les cas où les étudiant·e·s sont suffisamment altruistes pour investir un temps précieux, limité, de leur propre examen pour recopier les questions et les transmettre à autrui me semblent rares. À l'instar des questionnaires en format imprimé, il est bien entendu nécessaire de renouveler régulièrement le pool de questions. Suite à deux ans de cours portant sur les « religions du monde », d'une « introduction à l'étude des religions », et d'un cours sur le sikhisme, je dispose d'une banque de près de 200 questions à choix unique ou à sélection multiple portant sur plus d'une dizaine de traditions ou de sujets.

Il est aussi possible de donner au questionnaire un format qui décourage certaines formes de tricheries. En voici quelques exemples :

- Le temps est limité et le chronomètre ne se met pas sur pause, même en quittant le questionnaire.
- Il n'y a qu'une seule question par page et il faut cliquer et attendre l'affichage de la page suivante pour continuer. Ceci rend une éventuelle copie moins aisée que si l'intégralité du questionnaire s'affichait sur la même page.

- Comme il n'est pas permis de retourner en arrière d'une question à l'autre, l'étudiant-e doit progresser dans le questionnaire et ne peut revoir ni les questions, ni les réponses (ce qui peut être plus stressant).
- Les questions et les options de réponses sont présentées dans un ordre différent pour chaque étudiant-e.
- Le questionnaire prévoit aussi quelques questions à réponses brèves où il faut entrer une réponse.
- Une question à développer, qui prend plus de temps, apparaît tout au début ou tout à la fin du questionnaire et l'étudiant-e est prévenu-e qu'il faut garder du temps pour répondre à cette question qui est plus longue et complexe.

Les questions à choix unique ou à sélection multiples ne sont pas forcément aussi simples qu'on peut l'imaginer. Certaines servent uniquement à vérifier la restitution d'un contenu. Par exemple, dans le cas d'un documentaire, une question pourrait être : « Quelle est la couleur du turban de l'homme qui fait visiter le gurdwara au groupe de politiciens ? ». D'autres questions permettent de tester un engagement attentif avec le matériel. Par exemple, après la question « Quel est le discours de l'homme qui fait visiter le gurdwara à propos de la création d'un état indépendant au Punjab ? », suivent trois propositions, dont l'une est une reformulation des propos tenus dans le documentaire et les autres sont inventées, hors sujet, mais toutefois plausibles. Au-delà des questions à choix multiples, un exemple de question à développer pourrait consister à demander à l'étudiant-e de reformuler elle-même ces propos. Enfin, une question de réflexion consisterait à demander : « Commentez le discours de l'homme qui fait visiter le gurdwara à propos de la création d'un état indépendant au Punjab. Mettez en évidence les liens entre son discours et ce que vous avez lu dans ce cours à propos des articulations entre religion et politique ». Une telle question à développer permet d'évaluer la capacité à comprendre, reformuler, et faire des liens entre différents éléments du cours. D'autres questions à choix unique testent la capacité à reconnaître des caractéristiques typiques d'images montrées et commentées en cours. Par exemple, dans le cadre d'un cours sur l'hindouisme, après avoir expliqué le récit de référence de certaines images, j'ai posé une question du type : « Parmi les cinq images ci-dessous, dont certaines ont été commentées en classe, laquelle ne représente *pas* l'épisode du *Mahābhārata* où *Draupadī* est dévêtue de force en public ? » (le choix se fait entre cinq images de l'épisode en question, dont au moins deux ont été montrées en classe, deux présentent les mêmes caractéristiques, et une montre une autre figure féminine ou un autre épisode tiré des épopées hindoues). Une autre « astuce » pour ajouter des réponses possibles aux questions à choix unique consiste à faire des énumérations et à ajouter des choix tels que « toutes les options énumérées » et « aucune des options énumérées ».

5. Remarques conclusives : vers un futur incertain mais toujours plus connecté

L'enseignement en ligne n'est ni pire, ni meilleur que l'enseignement en classe, mais il est certainement différent. Prétendre que la crise de la COVID-19 aura pour toujours transformé l'éducation universitaire en la basculant vers le mode en ligne serait comme dire que la pandémie a lancé la mode des masques couvre-visage : tout ceci s'est fait par nécessité, et non à la suite d'un choix délibéré ou dans une recherche de progrès, à part dans les universités qui avaient déjà adopté ce double format d'enseignement (en présentiel et à distance). Quelles qu'en soient les conséquences à long terme, cette crise a modifié la façon dont est conçu l'enseignement à l'université, y compris en sciences religieuses.

Mon expérience est que les sciences religieuses ont un fort potentiel pour un enseignement hors des salles de cours, à distance *et* encore plus en ligne, y compris en mode asynchrone, à condition d'avoir le temps de préparer les cours correctement et de disposer des outils et des services pour soutenir un tel travail. Le fait qu'une institution soit ou non préparée (ou qu'elle soit, tout au moins, favorable) à l'enseignement en ligne fait une grande différence : l'Université Laval, où j'enseigne actuellement, a « plus de 30 ans d'expérience en formation à distance » et est « l'un des chefs de file dans le domaine au Québec et au Canada » avec « plus de 1000 cours crédités en ligne et plus de 100 programmes de tous les cycles d'études couvrant une centaine de disciplines » (ULaval - Distance, 2020), y compris les sciences religieuses. Les problèmes purement technologiques ont été rares dans la transition en ligne suivant la fermeture du campus. La Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval offre depuis plusieurs années déjà un « certificat en sciences des religions », un « diplôme d'études supérieures spécialisées en sciences des religions » ainsi qu'un « microprogramme en connaissance des religions » entièrement à distance (ULaval – FTSR – Formation à distance, 2020). Au moment de la transition du mode présentiel au mode à distance en mars 2020, les enseignant-e-s de la Faculté étaient pour la plupart déjà familiarisé-e-s avec l'enseignement en ligne. Certain-e-s collègues en étaient même des expert-e-s, contrairement à moi. Lors de la fermeture soudaine du campus, l'Université Laval n'a eu qu'à redéployer des dispositifs déjà existants alors que d'autres universités ont dû les créer de toute urgence. La plupart des tutoriels pour apprendre l'utilisation de certains outils d'enseignement

étaient déjà à disposition et des formations supplémentaires ont été adaptées rapidement sous forme de webinaires.

Si refuser l'enseignement en ligne ne semble plus être une option viable, ce qu'il faut exiger désormais, c'est une amélioration des moyens mis à disposition pour apprendre à mieux enseigner en ligne. Avant la crise de la COVID-19, beaucoup d'enseignant-e-s n'étaient pas ou peu formé-e-s à l'enseignement en ligne, certain-e-s y étaient très résistant-e-s et ne connaissaient pas même l'usage des fonctions avancées des plateformes de cours ou de certaines applications de communication et de classes virtuelles (Zoom, Skype, Teams, Adobe Connect). Pour nombre d'entre elles et eux, le passage des cours en ligne sera une occasion de tester de nouveaux outils et de nouveaux modes de transmission de connaissances sur les religions ainsi que de proposer de nouvelles formules aux étudiant-e-s pour développer leurs facultés analytiques et critiques. Celles et ceux qui enseignent en sciences religieuses peuvent non seulement s'en accommoder, mais en tirer parti. Certaines facultés et certains programmes ont vu le potentiel de cette situation, comme la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval qui a mis sur pied, en moins d'un mois, une trentaine de modules et de parcours de formation continue asynchrone à distance, dont plusieurs en sciences religieuses (ULaval –FTSR, 2020). Développer de tels efforts de formation continue « tout public » est une voie à suivre pour mieux faire connaître les sciences religieuses. Par ailleurs, les programmes en ligne sont pour certain-e-s étudiant-e-s (avec des responsabilités parentales ou qui font des formations en cours d'emploi), le seul point d'accès à une formation universitaire qui leur resterait sinon inaccessible.

Un autre argument en faveur de tels développements réside dans le fait que le marché de l'éducation universitaire est désormais globalisé : avec ou sans restriction de voyage en raison de crises sanitaires ou d'autres contraintes (économiques et écologiques notamment), l'expérience internationale des étudiant-e-s va changer. Les programmes en sciences religieuses vont soit en souffrir, soit, au contraire, en tirer le meilleur parti, là aussi à condition de s'en donner les moyens technologiques, pédagogiques... et publicitaires ! Selon comment évoluera la situation, pourrait-on imaginer qu'un-e étudiant-e francophone intéressé-e aux sciences religieuses et vivant à Bottens, à Bordeaux, ou à Bamako choisisse de s'inscrire à un programme d'une université québécoise qui aura mieux développé son offre de cours en ligne que les options universitaires locales à sa disposition ? Bien sûr, la question du prix des études restera déterminante. Les difficultés économiques évoquées dans la seconde section de cet article vont certainement jouer un rôle dans ce type de décisions. Les universités qui ont déjà une expérience de l'enseignement en ligne et qui reconnaissent les transferts de crédits et le font savoir vont peut-être bénéficier des suites de cette crise en matière de recrutement étudiantin. Quitte à être de toutes manières privé-e de campus, avec une connectivité suffisante, les options ne sont pas réduites mais augmentées : elles ne sont plus par défaut locales, mais globales.

Si le but de l'enseignement en sciences religieuses n'est pas la mémorisation de connaissances, mais un développement de la capacité à structurer des données, à les analyser et à en débattre, alors les formats numériques donnent des outils qu'un support textuel imprimé ou même qu'un cours en présentiel n'offrent pas toujours. Les humanités numériques l'ont bien compris dans le domaine de la recherche (par exemple, avec les chronologies numériques, combinées avec des cartes interactives, des images annotées, etc.). De nombreuses technologies sont à notre disposition aujourd'hui, bien plus variées et interactives que celles des cours par correspondance ou des émissions éducatives diffusées autrefois à la télévision. Les applications qui en découlent sont en plein développement et les différentes versions vont en s'améliorant. Ce sur quoi il faut le plus travailler, c'est la structuration des contenus et la variété des apprentissages proposés. Pour ma part, sans vouloir nier l'importance et la légitimité de l'étude des textes religieux, je m'exerce à sortir du schéma répétitif « lecture de texte → rédaction » dont j'ai fait l'expérience en tant qu'étudiante et qui est encore souvent le modèle par défaut des cours universitaires en sciences religieuses, même ceux offerts en ligne. Bien sûr, les cours *ex cathedra* sur Zoom fatiguent si on ne fait pas l'effort d'explorer et d'exploiter les autres possibilités de tels outils, comme par exemple la répartition des étudiant-e-s en petits groupes de discussion, les sondages en direct, le clavardage qui permet de formuler ses idées par écrit, etc. L'ère du soliloque professoral, certes érudit, en guise de cours touche-t-elle à sa fin ? Malgré leur moindre disponibilité en contextes francophones, la prochaine étape serait de créer de tels outils d'enseignement numérique, en les adaptant spécifiquement aux sciences religieuses, ou, du moins, aux sciences humaines et sociales avec leur vocation spécifique de former à la structuration des connaissances et à la pensée critique.

La crise de la COVID-19 pose de nombreux défis à la société, à la vie universitaire en général, et à l'enseignement en sciences religieuses en particulier. C'est une chance de pouvoir tirer un premier bilan pédagogique. À l'heure où cet article sera publié, les cours de l'automne 2020 se dérouleront déjà en grande partie en ligne au Québec. Qu'en sera-t-il des suivants ? Va-t-on basculer à nouveau en mode à distance ? Les enseignant-e-s qui auront investi leur temps à maîtriser ces outils et ces nouveaux modes pédagogiques, celles et ceux qui auront appris de leurs erreurs et sauront quelles sont les pratiques à conserver et celles à éviter en sciences religieuses seront les mieux équipés pour démontrer une flexibilité qui n'est désormais plus une option mais une exigence. Il reste à espérer

que les facultés et les universités reconnaîtront cet effort d'adaptation et de formation dans leurs pratiques d'engagement et de promotion.

Plus que jamais, il faut souligner le rôle important des sciences humaines et sociales et, en particulier, des sciences religieuses pour former la pensée critique des étudiant-e-s sur la société, les visions du monde passées et émergentes, les systèmes de croyance et d'éthique, et les pratiques, en particulier rituelles, qui marquent nos vies humaines. Tout ceci reste d'autant plus pertinent en temps de crise. Si, de leur côté, les gouvernements et les institutions comme les universités font leur part pour réduire la fracture numérique et améliorer les accès, alors, du côté de l'enseignement en sciences religieuses, une utilisation raisonnée et efficace des outils et plateformes numériques devrait pouvoir continuer à atteindre ces buts, en ligne comme en présentiel. Malgré tout, les salles de cours du campus nous manquent : espérons que nous y retournerons enrichi-e-s de nos expériences à distance pour mieux les réinvestir en présentiel.



A propos de l'auteure

Florence Pasche Guignard est professeure adjointe à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval à Québec. Après avoir terminé son doctorat ès Lettres en histoire et sciences des religions à l'Université de Lausanne en 2012, elle a effectué sa recherche postdoctorale à University of Toronto et à l'Université de Fribourg, et elle a été chargée de cours à Ryerson University (Toronto). florence.pasche-guignard@ftsr.ulaval.ca

Références

- ArchivesRC [Archives de Radio Canada]. (2020). En 1968, l'enseignement à distance pour les régions éloignées du Québec. Récupéré du site https://www.youtube.com/watch?v=bXl4wczFflo&ab_channel=archivesRC
- Bayne, Brandon. (2020). Adjusted Syllabus, Spring 2020. Récupéré du site https://docs.google.com/document/d/1-6d_W8rdzE9mW2DvPi-dPvRxo4sekKlz3VqEpnu4Dwg/preview
- Bradbury, N. A. (2016). Attention Span During Lectures: 8 Seconds, 10 Minutes, or More?, *Advances in Physiology Education* 40,4, 509–513. Doi: <https://doi.org/10.1152/advan.00109.2016>
- Chidester, D. (2019). *Religion: Material Dynamics*. Oakland, California : University of California Press.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on the Effects of Reading Media on Reading Comprehension. *Educational Research Review* 25, 23–38.
- Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Technologies* 193, 44–47. Récupéré du site <http://havresud.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/6508-193-p44.pdf>
- egovernment.ch (2020). Frais et chiffres 2020. Récupéré du site <https://www.egovernment.ch/fr/dokumentation/faits-et-chiffres/faits-et-chiffres-2020/>

- Greenfield, P. (s.d.). Who were the Vestal Virgins and what was their job?, video TEDEd repérée le 29 septembre 2020 sur <https://ed.ted.com/lessons/who-were-the-vestal-virgins-and-what-was-their-job-peta-greenfield>
- Guichard, É. (2003). Does the 'Digital Divide' Exist ? Dans P. van Seters, B. de Gaay Fortman et A. de Ruijter (dir.), *Globalization and its New Divides: Malcontents, Recipes, and Reform* (p. 69–77). Amsterdam: Dutch University Press.
- Indiana University. (24.3.2020). Indiana University provides free Wi-Fi access in response to COVID-19 crisis. Récupéré du site <https://news.iu.edu/stories/2020/03/iu/releases/24-free-wifi-access-parking-lot-hot-spots.html>
- Isaac, H. (2017). L'université numérique. Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Récupéré du site https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Nouvelle_universite/55/7/universitenumérique_23557.pdf
- Kong, Y., Sik Seo, Y. & Zhai, L. (2018). Comparison of Reading Performance on Screen and on Paper: A Meta-Analysis. *Computers & Education* 123, 138–149.
- Marin, S. (7.4.2020). Enseigner à distance sans livres ni ordinateur? C'est le lot d'enseignants du Cégep. Récupéré le 10 mai du site <https://www.lesoleil.com/actualite/education/enseigner-a-distance-sans-livres-ni-ordinateur-cest-le-lot-denseignants-du-cegep-8faa43981b1f9670fbd72f11d339d5db>
- Methamem, R. (2004/5). Note critique sur les indicateurs de la fracture numérique. *Réseaux* 127–128, 211–229.
- Picard, D. & Bruff, D. (s.d.). Digital Timelines. Récupéré du site <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/digital-timelines/>
- Promey, S. (2014). *Sensational Religion: Sensory Cultures in Material Practice*. New Haven: Yale University Press.
- Roy, N. (2014). La classe inversée : une pédagogie renversante ? *Le Tableau* 3/1, s. p. Récupéré du site <http://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/la-classe-inversee-une-pedagogie-renversante>
- Somnath Temple, Official Channel (s.d.). Accueil [Chaîne YouTube]. YouTube. Récupéré du site <https://www.youtube.com/channel/UCT1egsvA08YcdMLiEu1DTRg>
- Stanford, D. (16.3.2020). Videoconferencing Alternatives: How Low-Bandwidth Teaching Will Save Us All. Récupéré du site <https://www.iddblog.org/videoconferencing-alternatives-how-low-bandwidth-teaching-will-save-us-all/>
- Statistique Canada (29.10.2019). Enquête canadienne sur l'utilisation d'Internet. Récupéré du site <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/191029/dq191029a-fra.htm>
- The Conversation (3.10.2017). The Enduring Power of Print for Learning in a Digital World. Récupéré le 20 mai 2020 du site <https://theconversation.com/the-enduring-power-of-print-for-learning-in-a-digital-world-84352>
- TopHat (2020). *The Ultimate Guide to Online Teaching*. Récupéré du site <https://tophat.com/teaching-resources/ebooks-and-guides/the-ultimate-guide-to-online-teaching/>
- UNESCO (21.04.2020). Fracture numérique préoccupante dans l'enseignement à distance. Récupéré le 30 avril du site <https://fr.unesco.org/news/fracture-numerique-preoccupante-lenseignement-distance>
- Union étudiante du Québec. (2019). Enquête « Sous ta façade ». Enquête panquébécoise sur la santé psychologique étudiante. Récupéré du site <https://unionetudiante.ca/wp-content/uploads/2019/11/Rapport-UEQ-SP-VF-FR-1.01.pdf>
- Université Laval – Faculté de théologie et de sciences religieuses. (2020). Modules et parcours de formation continue. Récupéré du site : <https://www.new.ftsr.ulaval.ca/etudes/modules-formation-continue>
- Université Laval – Faculté de théologie et de sciences religieuses. (2020). Formations à distance. Récupéré du site : <https://www.ftsr.ulaval.ca/etudes/formation-a-distance/formation-a-distance/>

Université Laval – Formation à distance. (2020). Page du site consultée le 22 mai 2020 <https://www.distance.ulaval.ca/futurs-etudiants>

Vendramin, P. & Valenduc G. (2006). Fractures numériques, inégalités sociales et processus d'appropriation des innovations. *Terminal* 95-96, 137–154.

Liste des plateformes ou environnement numériques d'apprentissage mentionnés dans l'article

Blackboard - <https://www.blackboard.com/>

D2L/Brightspace - <https://www.d2l.com/>

MonPortail (Université Laval) - <https://www.ene.ulaval.ca/monportail-sites-de-cours>

Moodle - <https://moodle.org/>

Piazza - <https://piazza.com/>

TopHat - <https://tophat.com/>

Liste des outils digitaux mentionnés dans l'article

Youtube - <https://www.youtube.com/>

Vimeo - <https://vimeo.com/>

Kanopy - <https://www.kanopy.com/>

TED Ed - <https://ed.ted.com/>

Mentimeter - <https://www.mentimeter.com/>

Mindmaster - <https://www.mindmeister.com/>

Neatline - <https://neatline.org/>

Bible Gateway - <https://www.biblegateway.com>

GeoHistoryMap - <https://www.geohistorymap.com/>

Figures

Fig. 1: https://docs.google.com/document/d/1-6d_W8rdzE9mW2DvPi-dPvRxo4sekKlz3VqEpnu4Dwg/edit

Fig. 2: <https://www.iddblog.org/videoconferencing-alternatives-how-low-bandwidth-teaching-will-save-us-all/>