

Le recours massif à l'enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 est-il susceptible de modifier en profondeur les valeurs et les normes de l'enseignement à l'université ? Le cas d'une grande école de gestion canadienne

Anne Mesny, Patrick Pelletier and Lancelot Didillon

Volume 53, Number 2, 2023

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1108963ar>
DOI: <https://doi.org/10.47678/cjhe.v53i2.190049>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Canadian Society for the Study of Higher Education

ISSN

2293-6602 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mesny, A., Pelletier, P. & Didillon, L. (2023). Le recours massif à l'enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 est-il susceptible de modifier en profondeur les valeurs et les normes de l'enseignement à l'université ? Le cas d'une grande école de gestion canadienne. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 53(2), 1–14.
<https://doi.org/10.47678/cjhe.v53i2.190049>

Article abstract

Traditional universities based on face-to-face teaching had no choice but to make massive use of distance learning during the Covid-19 pandemic. Each university had to react according to its own institutional logic and its own "organizational archetype" when it came to teaching. Certain values, beliefs, norms and operating mechanisms relating to teaching were either reinforced or overturned by the massive use of distance learning. Based on an in-depth qualitative study of a major Canadian business school, we analyze the extent to which teaching-related actions and decisions taken during the pandemic reinforced or undermined its organizational archetype. The analysis suggests that the decisions taken strengthened the organizational archetype based on the value of face-to-face teaching and teacher-student interaction, but also weakened it, particularly with regard to values and norms concerning teacher autonomy and expertise, and the sharing of roles and decisions between teachers, managers, and students.

LE RECOURS MASSIF À L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE LORS DE LA PANDEMIE DE COVID-19 EST-IL SUSCEPTIBLE DE MODIFIER EN PROFONDEUR LES VALEURS ET LES NORMES DE L'ENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ? LE CAS D'UNE GRANDE ÉCOLE DE GESTION CANADIENNE

ANNE MESNY
HEC MONTRÉAL

PATRICK PELLETIER
TELUQ

LANCELOT DIDILLON
HEC MONTRÉAL

Résumé

Les universités « traditionnelles » fondées sur l'enseignement présentiel n'ont pas eu le choix de recourir massivement à l'enseignement à distance durant la pandémie Covid-19. Chaque université a dû réagir en fonction des logiques institutionnelles dans lesquelles elle s'insère et en fonction de son propre « archétype organisationnel » en matière d'enseignement. Certaines valeurs, croyances, normes et mécanismes de fonctionnement relatifs à l'enseignement ont été soit renforcés, soit bousculés, par le recours massif à l'enseignement à distance. À partir de l'étude qualitative en profondeur du cas d'une grande école de gestion canadienne, nous analysons dans quelle mesure les actions et décisions relatives à l'enseignement prises pendant la pandémie renforcent ou fragilisent son archétype organisationnel. L'analyse suggère que les décisions prises ont solidifié l'archétype organisationnel fondé sur la valeur de l'enseignement présentiel et des interactions entre enseignant et étudiants, mais l'ont aussi fragilisé, notamment concernant les valeurs et normes relatives à l'autonomie et l'expertise des enseignants, ainsi qu'au partage des rôles et décisions entre enseignants, gestionnaires et étudiants.

Mots-clés : enseignement à distance, pandémie, COVID-19, archétype organisationnel, logique institutionnelle, université, école de gestion

Abstract

Traditional universities based on face-to-face teaching had no choice but to make massive use of distance learning during the Covid-19 pandemic. Each university had to react according to its own institutional logic and its own "organizational archetype" when it came to teaching. Certain values, beliefs, norms and operating mechanisms relating to teaching were either reinforced or overturned by the massive use of distance learning. Based on an in-depth qualitative study of a major Canadian business school, we analyze the extent to which teaching-related actions and decisions taken during the pandemic reinforced or undermined its organizational archetype. The analysis suggests that the decisions taken strengthened the organizational archetype based on the value of face-to-face teaching and teacher-student interaction, but also weakened it, particularly with regard to values and norms concerning teacher autonomy and expertise, and the sharing of roles and decisions between teachers, managers, and students.

Keywords: distance learning, pandemic, COVID-19, organizational archetype, institutional logic, university, business school

Introduction

Les universités « traditionnelles » qui se sont fondées et développées en misant sur l'enseignement en présentiel n'ont pas eu le choix de recourir à l'enseignement à distance (EàD) durant la « crise » qu'a représenté la pandémie de COVID-19 (2020-2022). Au-delà de cette crise, certains experts et de nombreux journalistes ont prédit une transformation importante des universités traditionnelles, qui n'auraient d'autre choix dans le futur que d'intégrer durablement l'EàD dans leur offre de cours. Dans cet article, nous cherchons à répondre à la question suivante : dans quelle mesure le recours massif à l'enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 est-il susceptible de modifier en profondeur les valeurs et les normes de l'enseignement dans les universités canadiennes de tradition présentielle? Nous faisons l'hypothèse qu'au-delà d'une apparente uniformité dans la réponse à la crise, chaque organisation a dû réagir en fonction des logiques institutionnelles dans lesquelles elle s'insère et en fonction de son propre archétype organisationnel, assemblage structurel et interprétatif d'éléments qui fondent la légitimité d'une organisation auprès de ses parties prenantes. À partir du cas détaillé de HEC Montréal, grande école de gestion canadienne fondée sur l'enseignement en présentiel, nous explorons dans quelle mesure les décisions prises durant la pandémie à propos de l'EàD représentent ou non un changement de son archétype organisationnel en matière d'enseignement.

Revue de littérature

Depuis 2020, de nombreuses publications se sont attardées aux façons dont les universités « traditionnelles » fondées sur l'enseignement en présentiel ont vécu et géré la pandémie de COVID-19 et le recours massif à l'enseignement à distance qu'elle a entraîné. La plupart de ces écrits documentent la « gestion de crise » qu'a représentée la pandémie pour les administrateurs, les enseignants et les étudiants, c'est-à-dire les actions et pratiques, urgentes et souvent temporaires, déployées pour faire face à la crise et assurer la « continuité pédagogique » (Audran et al., 2021; Caron, 2021; Hietanen & Svedholm-Häkkinen, 2022; Koh & Daniel, 2022; Marek, Chew & Wu, 2021; Mignot-Gérard, Musselin et Waltzing, 2022b; Sum & Oancea, 2022; Université Laval, 2022; Watermeyer et al., 2020; Yang & Huang, 2021). Peu s'attachent à analyser les répercussions à plus long terme des décisions prises pendant la crise. À ce chapitre, le consensus qui semble émerger est que l'EàD est maintenant « là pour rester » et que les universités de tradi-

tion présentielle n'auront pas le choix de l'intégrer au cours des prochaines années, plus ou moins fortement selon leur environnement institutionnel, leurs ressources et leur degré de maturité (Eringfeld, 2021; Moatti & Abord de Chatillon, 2022; Naidu, 2022; UNESCO, 2021).

Les études sur les expériences d'implantation de l'EàD dans les universités traditionnelles avant la pandémie suggèrent que leur succès et leur institutionnalisation dépendent notamment de la capacité des universités à s'approprier les injonctions à l'innovation pédagogique par le numérique, à modifier leurs cadres réglementaires et administratifs et à soutenir les initiatives individuelles des enseignants cherchant à transformer leurs pratiques d'enseignement (Miras et Burrows, 2021; Mocquet, 2021; Pélissier, 2021). Parmi les barrières à l'intégration de l'EàD, mentionnons les biais perceptuels à l'égard de la qualité des cours en ligne, le faible soutien institutionnel, la résistance au changement chez les enseignants, la faiblesse de leurs compétences technologiques et la surcharge de travail (Boté-Vericad, 2021; Hietanen & Svedholm-Häkkinen, 2022; McVey, 2019; Mitchell & al., 2015; Redpath, 2012).

Après le recours massif à l'EàD durant la pandémie, laquelle a levé au moins provisoirement toutes les barrières à l'intégration de l'EàD, se pose la question d'une transformation plus en profondeur des valeurs, normes et mécanismes de fonctionnement relatifs à l'enseignement universitaire. Certains avancent que les modes d'enseignement (à distance, hybride et en présence) expérimentés pendant la pandémie ont généré des « subversions numériques créatrices » et auront des conséquences à long terme (Messaoui et al., 2021; Mocquet, 2022). La façon dont chaque université transformera ou non ses pratiques relatives à l'enseignement au cours des prochaines années dépend notamment des logiques institutionnelles à l'œuvre avant la pandémie relativement à l'EàD, comme les engagements publics en matière d'accessibilité de l'enseignement supérieur et la baisse des subventions gouvernementales (Ives & Walsh, 2021). L'instauration d'un nouvel archétype organisationnel en matière d'enseignement dépendra notamment des modes de gouvernance préexistants dans chaque université, modes qui varient entre autres selon la taille, la tradition syndicale et la composition disciplinaire des organisations (Mignot-Gérard et al., 2022).

Cadre théorique

Notre recherche s'inscrit dans la perspective néo-institutionnelle sociologique (Scott, 2004), selon laquelle les or-

ganisations sont imbriquées dans des contextes imprégnés de croyances, de valeurs et de normes qui les amènent à adopter les archétypes organisationnels les plus légitimés socialement. Un archétype est une combinaison de structures et de processus à laquelle se rattache un schème interprétatif collectivement construit et partagé par des acteurs (Greenwood & Hinings, 1993). Un archétype comporte deux dimensions interdépendantes : une dimension structurelle (les politiques, les normes et les mécanismes de fonctionnement qui régissent les comportements des acteurs dans l'organisation) et une dimension interprétative (les valeurs et les croyances qui donnent sens aux comportements des acteurs et aux événements qu'ils vivent dans l'organisation). L'analyse de l'archétype organisationnel se fonde sur les raisons et les manières dont les éléments qui le constituent sont agencés entre eux, interagissent et forment un schéma global et cohérent.

La logique institutionnelle renvoie ici aux systèmes de croyances et de valeurs historiquement situés et socialement partagés qui conditionnent les préférences et les possibilités d'action des organisations (Thornton, Ocasio & Lounsbury, 2012). Une logique institutionnelle prescrit comment interpréter la réalité et choisir un comportement approprié et jugé légitime socialement au regard des parties prenantes des organisations (les gouvernements, les associations professionnelles, les entreprises, etc.).

Les universités se caractérisent à cet égard par leur insertion dans un réseau de multiples parties prenantes et sont guidées par une pluralité grandissante de logiques institutionnelles (Cai & Mountford, 2021). En particulier, les logiques de la science et du marché coexistent et donnent lieu à des tensions (au sujet, notamment, de la diffusion des connaissances); une logique institutionnelle basée sur l'autonomie (le standard en enseignement et recherche) est en tension avec des logiques basées sur l'utilitarisme (les pressions de l'économie de la connaissance) et le managérialisme (les prescriptions du nouveau management public menant les universités à se faire entrepreneuriales) (Shields & Watermeyer, 2020). L'archétype de la bureaucratie professionnelle (la décentralisation de la prise de décision, les valeurs collégiales et les structures décisionnelles participatives qui caractérisent traditionnellement les universités) est menacé par les pressions du managérialisme (le pouvoir accru donné aux gestionnaires dans des gouvernances dont les modes de fonctionnement sont influencés par ceux des entreprises du secteur privé) (Bruckmann & Carvalho, 2018).

La présence de logiques institutionnelles concu-

rentes ou conflictuelles crée en fait des espaces de choix (Greenwood et al., 2011) et des occasions de changement au sein des organisations (Micelotta et al., 2017). Ce sont dans des situations inédites (comme la pandémie de COVID-19) que les organisations activent des logiques institutionnelles en tension et priorisent certaines logiques au détriment d'autres en fonction de leurs aspirations identitaires, des ressources (cognitives, sociales ou matérielles) dont elles disposent, des enjeux qu'elles cherchent à résoudre ou des occasions qu'elles tendent à saisir (Christiansen & Lounsbury, 2013).

Pour la théorie néo-institutionnelle, le changement dans les organisations se révèle dans le passage non linéaire d'un archétype organisationnel à l'autre. Ce changement se produit par la transformation des éléments constitutifs des dimensions structurelles et interprétatives de l'archétype organisationnel initial et des manières dont ces éléments sont agencés entre eux. Dans ce qui suit, nous explorons dans quelle mesure les décisions prises durant la pandémie en matière d'enseignement bousculent l'archétype organisationnel d'une grande école de gestion canadienne.

Méthodologie

La recherche se base sur l'étude en profondeur d'un cas unique (Yin, 2009), celui de HEC Montréal. La réalisation d'une étude de cas en profondeur consiste à explorer ou à décrire de manière détaillée un phénomène dans son contexte en utilisant diverses sources de données (Wacheux, 1996; Yin, 2009). Ce cas est de type descriptif, plutôt qu'explicatif ou exploratoire (Yin, 2009), puisqu'il vise à décrire les décisions prises par cette école en matière d'enseignement pendant la pandémie. Le choix de ce cas simple holistique est justifié par les deux éléments suivants (Yin, 2009) : (1) l'accessibilité du phénomène, rendue possible par le fait qu'un des chercheurs est membre de l'établissement étudié, et (2) l'hypothèse du caractère typique ou représentatif de la situation de cette école, qui, comme la plupart des universités de tradition présentielle, a dû recourir dans l'urgence à l'enseignement à distance.

Le cas s'appuie sur deux sources de données : (1) les documents internes produits et partagés au cours de la période relativement à l'enseignement et tous ceux envoyés aux communautés enseignante ou étudiante, et (2) douze entrevues semi-dirigées (avril-juin 2022) avec des représentants des principales instances relatives à l'enseignement (Direction générale, Direction des études, Direction

des affaires professorales, Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique, Registrariat, Comité des programmes, directions des départements, Direction des TI). Ces entrevues visaient à préciser, contextualiser et compléter les informations recueillies dans les documents internes. Le projet a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de HEC Montréal (certificat no 2022-4957). Par ailleurs, la direction de l'école a donné son accord pour que l'organisation soit nommée (la nature des données présentées rendant illusoire la possibilité d'une quelconque anonymisation des données).

À partir de ces données, nous avons reconstruit le fil chronologique des décisions et des événements qui se sont enchaînés en les situant dans leur contexte et en les rapportant aux justifications et aux raisonnements des décideurs au moment où les décisions étaient prises. Cela a abouti à un document d'une quarantaine de pages qui rend compte des décisions et des actions officielles menées par la direction en matière d'enseignement de mars 2020 à août 2022. Plusieurs éléments contribuent à la fidélité et à la fiabilité de ce document : (1) le croisement entre les informations contenues dans les documents internes et les faits relatés par les répondants en entrevue; (2) le croisement entre répondants des comptes-rendus des mêmes événements et décisions; (3) la relecture du document par plusieurs membres des instances dirigeantes afin de vérifier qu'aucun fait d'importance n'a été omis ou mal rapporté.

L'analyse s'est faite en trois étapes, avec plusieurs boucles entre les étapes 1 et 2 :

1. Caractéristiques de l'archétype organisationnel pré-pandémie : à partir des extraits d'entrevues dans lesquels les répondants décrivaient le fonctionnement général de l'école, des documents internes et publics au sujet de l'école (règlements, politiques, mission, stratégie, etc.) et de la connaissance de l'école « de l'intérieur » d'un des auteurs, nous avons dégagé les caractéristiques interprétatives et structurelles de l'archétype organisationnel de l'école en matière d'enseignement.
2. Lien entre chaque décision et mesure prise pendant la pandémie et les dimensions interprétatives et structurelles de l'archétype organisationnel : dans un premier temps, chacun des deux auteurs impliqués dans l'analyse a examiné comment chaque décision ou mesure prise durant la pandémie (voir tableau 1) s'intégrait ou non dans l'archétype organisationnel. Alors que certains éléments semblaient plutôt renforcer l'archétype existant

– par exemple, l'accent sur le mode synchrone semblait renforcer la croyance selon laquelle les interactions entre enseignant et étudiants sont essentielles à un bon enseignement, d'autres semblaient plutôt le bousculer – par exemple, la montée en puissance de la Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique (DAIP) au-delà de son traditionnel rôle de soutien à l'enseignement semblait signifier un changement de valeur par rapport à l'expertise pédagogique. Dans la mise en commun, nous avons cherché à exploiter les avantages d'une recherche « *insider/outsider* » (Bartunek & Louis, 1996) : le chercheur au statut d'*outsider* (enseignant-chercheur dans une université 100 % à distance, non membre de l'organisation étudiée) confrontait la chercheuse au statut d'*insider* (membre de l'organisation étudiée) sur l'interprétation à donner à chaque élément, en particulier sur le caractère nouveau/original ou non de ces éléments par rapport à ce qui se faisait avant la pandémie. Durant cette mise en commun, les discussions ont parfois impliqué de revisiter la caractérisation de l'archétype organisationnel (étape 1) afin de clarifier ou préciser certains éléments.

3. Appréciation de l'effet combiné de l'ensemble des décisions et actions sur l'archétype organisationnel : dans cette dernière étape, il s'agissait d'analyser si les différents changements ou renforcements repérés à l'étape 2 aboutissaient ou non à un « nouvel » archétype organisationnel. Nous sommes arrivés rapidement au consensus qu'on n'assistait pas, pour l'instant, à l'émergence d'un nouvel archétype, mais que plusieurs éléments signalaient néanmoins des points de bascule possibles dans les prochaines années sur la base d'une légitimité accrue de l'EàD au sortir de la pandémie.

Présentation du cas

Contexte universitaire au Québec

Le Québec compte 18 universités. Dix d'entre elles forment le réseau de l'Université du Québec (UQ), créé par le gouvernement du Québec en 1968, les huit autres universités étant « à charte » (universités publiques semi-autonomes).

Le réseau de l'UQ inclut notamment la TÉLUQ, université entièrement à distance. En 2019, la grande majorité des universités québécoises (89 %) offraient des cours crédités et des programmes à distance, majoritairement en mode asynchrone; en 2018, 20 % des étudiants universitaires québécois avaient suivi au moins un cours en ligne et 10 % de l'ensemble des inscriptions à des cours crédités étaient en ligne (Johnson, 2019).

HEC Montréal

HEC Montréal, fondée en 1907, est le premier établissement d'enseignement universitaire de gestion au Canada et l'un des premiers en Amérique du Nord. Affilié à l'Université de Montréal mais autonome, cet établissement universitaire « monofacultaire » public et non syndiqué compte plus d'une centaine de programmes en gestion, plus de 310 enseignants permanents (professeurs et maîtres d'enseignement) répartis dans onze départements, plus de 500 chargés de cours et près de 15 000 étudiants chaque année, dont 4 000 de 142 pays différents. Le mode de gestion de l'école est collégial et les postes de direction en lien avec l'enseignement et la recherche (direction de l'école, directions des programmes et des départements, Direction des affaires professorales, Direction de la recherche, Direction des études) sont occupés par des professeurs qui prennent ses mandats de direction provisoirement, parallèlement à leur poste d'enseignant-chercheur.

Sur le plan de l'enseignement, HEC Montréal se caractérise notamment par l'absence de cours en amphithéâtre donnés à de très grands groupes. La taille maximale d'un groupe-cours est d'environ 70 étudiants et varie selon les programmes. La qualité de cet enseignement est un critère important de recrutement et de promotion des enseignants, en particulier les professeurs de carrière qui, en plus de leurs publications de recherche, doivent démontrer leur excellence en pédagogie, sur la base de leurs évaluations d'enseignement par les étudiants et de leurs innovations pédagogiques. Le financement de l'école par le gouvernement du Québec dépend du nombre d'étudiants « équivalent temps plein » inscrits. Ce calcul repose notamment sur le nombre d'étudiants en présence dans les classes.

La DAIP (Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique), créée en 2010, a pour mission de « favoriser les innovations pédagogiques, diffuser les meilleures pratiques en pédagogie et aider les enseignants à développer leurs capacités de pédagogue » (site internet de la

DAIP¹). Elle comptait en 2020 une douzaine de conseillers et concepteurs pédagogiques. Avant la pandémie, la DAIP était déjà engagée dans la création de cours à distance, principalement en mode asynchrone.

Avant la pandémie, l'offre d'enseignement était presque exclusivement en mode présentiel, à l'exception des programmes de certificat (programmes de perfectionnement conçus principalement pour des études à temps partiel, représentant 30 crédits universitaires de 1er cycle), qui, depuis 2014, proposaient une offre de cours d'abord hybrides, puis 100 % en ligne asynchrones (en 2019-2020 : 18 cours hybrides asynchrones, 23 cours hybrides synchrones et 10 cours 100 % en ligne asynchrones, soit 32 % de l'offre de cours des programmes de certificat). HEC Montréal développait depuis 2015 un portefeuille de cours en ligne ouverts massivement (MOOC) et en comptait une quinzaine début 2020. L'établissement possédait déjà plusieurs outils qui rendaient possible l'EàD (logiciel de captation de cours installé dans l'ensemble des salles de classe et outil pour donner des cours synchrones).

Gestion de la pandémie à HEC Montréal

Le tableau 1 synthétise de façon chronologique les principales décisions prises relativement aux modes et conditions d'enseignement depuis mars 2020 jusqu'à août 2022, notamment les balises concernant les modalités d'enseignement et d'évaluation communiquées aux communautés enseignante et étudiante, décidées en concertation entre la Direction des études, la Direction des affaires professorales et la DAIP.

Les décisions prises pour les sessions d'hiver, d'été et d'automne 2020 témoignent essentiellement d'une préoccupation de gestion de crise destinée à assurer la continuité pédagogique et préserver la santé mentale des enseignants et des étudiants en allégeant la « pression » associée au recours d'urgence à l'EàD (réduction des normes d'atteinte des objectifs pédagogiques, possibilité donnée aux étudiants de transformer certaines notes en mention « Exigence satisfaite » et suppression des évaluations de l'enseignement). Dans cet « approvisionnement » de l'EàD, la DAIP a joué un rôle clé : l'équipe de concepteurs et de conseillers pédagogiques a été mise à contribution dès le premier jour pour participer aux décisions relatives à l'EàD,

1 https://www.hec.ca/daip/a_propos/index.html. Consulté le 6 août 2023.

Tableau 1

Synthèse des modes d'enseignement et d'évaluation et des autres décisions relatives à l'enseignement durant la pandémie de COVID-19 à HEC Montréal (mars 2020 – août 2022)

Modes d'enseignement et d'évaluation	Décisions et balises
Hiver 2020 (début janvier à début mai)	
Début des cours à distance (synchrones ou asynchrones) pour les quatre dernières semaines de la session (16 mars).	- Fermeture des universités par décision gouvernementale (13 mars). - Création de cinq cellules de crise, dont une cellule « Enseignement et Recherche » et une cellule « Réussite et Bien-être des étudiants », composées notamment d'enseignants et de représentants des étudiants.
Examens à distance ou remplacés par des travaux.	- Possibilité donnée aux enseignants de réduire les objectifs pédagogiques à 80 %, d'adapter les examens en conséquence et de revoir la pondération des évaluations. - Possibilité pour les étudiants de remplacer deux notes par la mention « Exigence satisfaite » ou « Échec » (pas d'effet sur la moyenne cumulative). - Annulation des évaluations des cours par les étudiants.
Été 2020 (mi-mai à fin juin)	
Mode à distance, surtout synchrone.	- Balise aux enseignants : privilégier le synchrone et limiter l'asynchrone. - Formation intensive des enseignants à l'EàD par la DAIP.
Examens à distance, majoritairement.	Mise en place d'une politique sur la reconnaissance des tâches des enseignants pour l'automne 2020, afin de « reconnaître les efforts de conception et de coordination consentis par les enseignants de HEC Montréal pour la livraison des cours à distance ».
Automne 2020 (fin août à fin décembre)	
Cours 100 % à distance ou comodaux, puis 100 % à distance à partir du 5 octobre, surtout synchrones.	- Balises aux enseignants : deux modes préconisés : 100 % synchrone et hybride synchrone/asynchrone (HSA). Au moins 1 h 30 de période synchrone par semaine. - Formation des enseignants à l'EàD par la DAIP.
Examens à distance, certains surveillés par Zoom.	- Possibilité pour les étudiants de transformer une note par la mention « Exigence satisfaite » ou « Échec » (pas d'effet sur la moyenne cumulative). - Création du Groupe de réflexion sur la place de l'EàD après la pandémie (GRAVE), composé de quatre enseignants, de la directrice de la DAIP et d'une chargée de projet. - Instauration de « répondants » pendant les examens en ligne : prennent en charge les demandes des étudiants qui ont des enjeux techniques, répondent aux questions les plus simples et font remonter les problèmes aux bons départements.

Modes d'enseignement et d'évaluation	Décisions et balises
Hiver 2021 (début janvier à mi-mai)	
Mode 100 % à distance, essentiellement synchrone, avec quelques cours comodaux. Examens à distance.	• Mêmes balises pédagogiques qu'à l'automne 2020. • Dépôt et présentation du rapport du GRAVE aux instances dirigeantes et aux enseignants (mars 2021). • Création d'un comité consultatif pour le déploiement d'un mode « comodal léger » en vue d'une session d'automne partiellement en présence (avril 2021).
Été 2021 (mi-mai à fin juin)	
Mode 100 % à distance, essentiellement synchrone, avec quelques cours comodaux. Examens à distance.	• Mêmes balises pédagogiques qu'à l'hiver 2021. • Installation des salles pour le mode « comodal léger », baptisé « présentiel adapté » en vue de la session d'automne. • Création d'Arpège, pôle de recherche en pédagogie, dont l'un des axes de recherche est l'EàD (mai 2021). • Formation des enseignants au « présentiel adapté » par la DAIP.
Automne 2021 (fin août à fin décembre)	
Mode « présentiel adapté » (comodal léger) pour accommoder les étudiants à distance. Examens en présentiel (sauf exceptions).	• Accommodement temporaire (premières séances) ou permanent (toute la session) des étudiants ne pouvant être sur place (géré par le Registrariat) : peuvent suivre les séances à distance (mode « présentiel adapté »). • Création du Comité de pilotage FAD pour préparer l'offre d'EàD post-pandémie (octobre 2021). • Présentation au Comité des programmes par le Comité FAD de l'offre prévue pour l'automne 2022 (décembre 2021).
Hiver 2022 (début janvier à mi-mai)	
Mode 100 % à distance en mode synchrone jusqu'au 30 janvier. Retour en présence à partir du 31 janvier, avec accommodements. Examens en présentiel.	• Maintien de l'EàD jusqu'au 30 janvier (4 janvier 2022). • Accommodement des étudiants sur le même modèle qu'à l'automne (fin de ce système d'accommodement fin avril). • Balises concernant l'EàD « de continuité » (en cas d'événement de type tempête de neige empêchant ponctuellement l'enseignement en présence). • Décision d'augmenter de façon significative le nombre de cours à distance (surtout) hybrides pour 2022-2023 dans les programmes « professionnalisants ».
Été 2022 (mi-mai à fin juin)	
Mode 100 % présentiel (cours et examens).	• Balises sur l'usage de modalités d'EàD dans des cours en présentiel. • Finalisation de l'offre de cours à distance pour 2022-2023 dans les programmes de MBA, certificat et DESS. • Reconstitution du comité de pilotage FAD avec un nouveau mandat axé sur l'évaluation et le suivi des initiatives d'EàD.

en particulier pour définir les balises visant à encadrer les pratiques pédagogiques, session par session, pour former les enseignants et les étudiants à l'EàD et pour les soutenir tout au long de la pandémie.

À partir de l'automne 2020, une seconde préoccupation apparaît au sujet de « l'après-pandémie », alors que tous se rendent compte que les réflexions, les décisions et les pratiques mises en place durant la pandémie auront un effet sur l'« après » : le Groupe de réflexion sur la place de l'EàD après la pandémie (GRAVE) est créé en novembre 2020; il est composé de quatre enseignants (deux professeurs titulaires, une professeure agrégée, un maître d'enseignement) qui n'occupent pas de poste de direction, ainsi que de la directrice de la DAIP et d'une chargée de projet.

Certaines décisions prises au plus fort de la pandémie sont abandonnées dès 2022 :

- Les « accommodements » pour les étudiants malades ou qui, pour une raison ou une autre, ne peuvent être sur place (problèmes de visa pour les étudiants internationaux).
- Le mode comodal léger (« présentiel-adapté ») déployé à l'automne 2021 ne fait plus partie des modes d'enseignement officiels à partir de l'été 2022. Le « vrai » mode comodal est réservé au programme de MBA (temps partiel), ainsi qu'aux activités de formation continue des cadres et dirigeants.
- Les examens à distance (synchrones ou asynchrones), très utilisés durant la pandémie, le sont beaucoup moins dès l'hiver 2022. En plus des défis

technologiques qu'ils ont représentés et des ressources importantes déployées pour y répondre, les enjeux d'« intégrité académique » (plagiat) ont conduit l'établissement à revenir, sauf exception, à des examens en présentiel. Étant donné la rapidité d'évolution des pratiques et des outils concernant l'évaluation à distance, l'avenir dira si l'école continuera ou non d'intégrer des évaluations à distance dans ses propres pratiques, et à quelle échelle.

À l'inverse, plusieurs décisions et pratiques relatives à l'enseignement prises durant la pandémie semblent vouloir perdurer. En premier lieu, l'année 2022-2023 est marquée par une augmentation significative de l'offre de cours à distance dans les programmes de MBA, de certificat et de DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées) (voir tableau 2).

En plus des trois programmes initialement ciblés, d'autres programmes ou spécialisations pourraient être concernés dans les prochaines années. Cette augmentation significative de l'offre de cours à distance s'inscrit dans les recommandations du GRAVE. Contre toute attente, les deux enquêtes menées par ce groupe de réflexion en janvier-février 2021, l'une auprès des enseignants (361 enseignants, soit 47 % de ceux ayant enseigné aux trimestres d'automne 2020 et d'hiver 2021), l'autre auprès des étudiants (1549 étudiants, soit 10 % de l'ensemble des étudiants inscrits à l'hiver 2021), ont révélé un intérêt marqué pour l'EàD postpandémie.

Plusieurs nouvelles politiques voient le jour durant la

Tableau 2

Nombre de cours à distance à HEC Montréal dans les programmes diplômants en 2019-2020 et 2022-2023

Offre à distance dans les programmes diplômants	
2019-2020	2022-2023
Aucune	MBA temps partiel : 100 % hybride synchrone (comodal) (automne 2021)
Certificats : 32 % des cours (51 cours) : hybrides asynchrones (18), hybrides synchrones (23) et 100 % asynchrones (10)	Certificats : 70 % des cours (hiver 2022) : hybrides synchrones (89), hybrides asynchrones (21) et 100 % asynchrones (5)
Aucune	DESS : 42 % des cours (automne 2022) : hybrides synchrones (58) et 100 % à distance synchrones (7)

pandémie, vouées à encadrer les pratiques d'EàD au-delà de cette période :

- Politique sur la reconnaissance des tâches des enseignants liées aux cours à distance (été 2020) : les pratiques déjà en place avant la pandémie concernant les cours à distance au certificat sont étendues à tous les cours à distance (moins de crédits alloués pour les cours asynchrones, plus de crédits quand le cours est offert à de grands volumes d'étudiants).
- Politique concernant l'EàD « de continuité » (hiver 2022) : en janvier 2022, Montréal subit une forte tempête de neige, et cet événement est l'occasion de réfléchir au positionnement que HEC Montréal veut adopter lors de situations exceptionnelles rendant la présence sur le campus difficile ou impossible. Par rapport à ce qui se faisait avant la pandémie (rattraper la séance ou intégrer la matière qui aurait été présentée lors des séances restantes), l'école ajoute les options de programmer une séance de rattrapage à distance et de fournir aux étudiants des capsules vidéo qui couvrent la matière « manquée ». L'option de basculer vers des cours en ligne synchrones le jour de l'événement n'est pas retenue.
- Politique sur l'usage de modalités d'EàD dans des cours en présentiel (été 2022) : dans un souci de « favoriser l'innovation pédagogique et d'optimiser les apprentissages des étudiants, HEC Montréal veut permettre à son personnel enseignant de faire usage à l'occasion de modalités d'EàD au sein de cours conçus pour être donnés essentiellement en présentiel » (document interne, juin 2022). Ces balises indiquent notamment que « l'usage des modalités d'EàD ne doit pas s'étendre sur plus de 25 % du temps de classe ».

Il ressort de ces politiques une montée en légitimité de l'enseignement à distance. Celui-ci prend plus de place et semble pouvoir coexister durablement avec le mode présentiel traditionnel, à certaines conditions.

Analyse

HEC Montréal, comme les autres universités et écoles de gestion, s'insère dans une pluralité grandissante de logiques institutionnelles variées et concurrentes, en lien avec les multiples parties prenantes auprès desquelles elle

doit asseoir sa légitimité (gouvernement du Québec, milieu des affaires québécois, organismes d'accréditation internationaux, étudiants internationaux, Université de Montréal, autres universités et écoles de gestion québécoises et canadiennes, etc.) (Alajoutsijärvi et al., 2015). L'archétype organisationnel pré-pandémique en matière d'enseignement se caractérisait par les éléments suivants :

- Un accent marqué sur la pédagogie : la qualité de l'enseignement, l'innovation pédagogique, et les pédagogies actives et expérientielles sont des valeurs clés qui distinguent l'établissement. Cela se traduit dans plusieurs normes, politiques et mécanismes de fonctionnement (taille des groupes-classes, critères de promotion des professeurs, soutien à l'innovation pédagogique, croissance de la DAIP, prix et reconnaissance de l'excellence en pédagogie, approche-programme, implication des professeurs de carrière dans les cours de premier cycle, etc.).
- Une gestion efficace, serrée et « professionnelle » des activités, y compris les activités d'enseignement : en tant qu'école de gestion, HEC Montréal tient à bien « gérer » en mettant l'accent sur l'efficacité, l'efficacité, le contrôle des coûts, l'approche client, l'harmonisation, l'innovation, etc. Ces valeurs s'incarnent notamment dans une approche programme qui donne aux directeurs de programme une marge de manœuvre pour décider, en collaboration avec les départements et les enseignants (organisés par discipline), de l'offre et des modalités des cours dans leurs programmes (l'approche programme se base sur une vision d'ensemble et intégrée de l'expérience étudiante tout au long d'un programme, en opposition à une approche cours centrée sur les contenus disciplinaires en silo – Prigent et al., 2009). Ces valeurs se traduisent également par les normes et mécanismes en matière de taille minimale des groupes-cours, de coordination des cours multi-groupes et d'intégration des technologies numériques, entre autres.
- Une visée internationale, à conjuguer avec une volonté de pertinence locale : tout en voulant rester fermement ancrée dans son tissu socioéconomique local (Montréal et le Québec), l'établissement met l'accent sur sa vocation internationale dans la francophonie, mais aussi plus largement. Du point de vue de l'enseignement, cela se traduit

par de multiples normes et mécanismes ayant trait aux langues d'enseignement, aux accords de doubles diplômes avec des universités étrangères, aux programmes d'échanges internationaux, au recrutement et au soutien d'étudiants internationaux, aux diverses accréditations internationales, etc.

Les décisions et mesures prises durant la pandémie concernant l'EàD s'intègrent dans l'archétype organisationnel existant en mettant de l'avant les valeurs et croyances suivantes :

- Réaffirmation de la valeur du présentiel et de son caractère « irremplaçable », au moins pour certaines catégories d'étudiants.
- Croyance que les modes d'EàD les plus prometteurs sont ceux qui reproduisent la dynamique interactive du présentiel (mode à distance synchrone et mode hybride).
- Affirmation de la valeur de ces modes d'EàD pour répondre aux besoins de flexibilité des étudiants adultes.

Alors que certaines universités ou écoles de gestion de tradition présentielle sont revenues à un mode d'enseignement essentiellement présentiel depuis l'automne 2022 (l'Université McGill, par exemple), tandis que d'autres (comme l'Université Laval) ont intensifié leur offre de cours à distance (Université Laval, 2022), HEC Montréal adopte une position intermédiaire qui consiste à réaffirmer la valeur de l'enseignement présentiel tout en faisant une place beaucoup plus grande à l'EàD. Les modes d'enseignement privilégiés sont ceux qui cherchent le plus à reproduire ou à préserver la dynamique interactive de l'enseignement en présentiel, à savoir les modes hybride-synchrone, hybride-asynchrone et 100 % à distance synchrone, en rupture avec la littérature sur l'enseignement à distance et les vertus de l'asynchrone et du mode 100 % en ligne (Bates, 2019).

L'importance de la pédagogie et de la qualité de l'enseignement sont donc réaffirmées pour justifier le maintien de l'enseignement présentiel dans la plupart des programmes, mais aussi pour justifier le choix de certains modes d'EàD plutôt que d'autres. Le recours accru à l'EàD dans les programmes « professionnalisants » est présenté comme une réponse aux besoins de flexibilité des étudiants adultes qui doivent concilier travail, famille et études et qui ont moins besoin de « l'expérience campus » que les étudiants de 1er cycle à temps plein (Beatty, 2019). Une logique de marché et de « satisfaction client » prend de l'importance : les

étudiants-clients ont des « besoins », que la pandémie a magnifiés, auxquels il faut répondre sans quoi ils risquent de se tourner vers d'autres établissements. L'EàD est vu comme un moyen d'injecter de la flexibilité sans mettre en péril la pédagogie, dont les bases présentielles demeurent. Par rapport aux études sur le potentiel de l'EàD en matière d'apprentissage, il s'agit d'une vision très étriquée des bénéfices de l'EàD (West et al., 2019). Le recours à l'EàD ne relève ici ni d'une logique de réduction de coûts, logique mise à mal dans la littérature (Smith & Mitry, 2008), ni de celle d'une conquête de « nouveaux marchés » ou de nouvelles clientèles étudiantes dans l'impossibilité de se déplacer sur le campus, logique très présente dans la littérature sur l'EàD, notamment au Québec (Paquelin, 2016). Les étudiants visés restent ceux qui sont capables de se déplacer régulièrement sur le campus (ne serait-ce que pour les examens, qui sont en présentiel), mais selon un horaire beaucoup plus flexible qu'auparavant.

Le maintien du présentiel comme mode d'enseignement dominant et le choix de privilégier un mode hybride plutôt qu'un mode 100 % à distance permet également de répondre aux exigences actuelles du gouvernement et de ne pas mettre en péril le financement public de l'établissement qui, jusqu'à nouvel ordre, repose sur une proportion minimale de présence sur le campus pour qu'un étudiant soit comptabilisé dans le calcul du financement public. De plus, la décision de privilégier les modes à distance synchrones ou hybrides permet de laisser pratiquement inchangées les normes et politiques relatives à la tâche enseignante (Nadelman, 2014). Cette dernière peut continuer d'être déterminée et calculée selon le nombre de cours enseignés, eux-mêmes caractérisés par un nombre de crédits correspondant à un nombre de séances en co-présence (en classe ou à distance), ce qui ne remet pas en question le mode de rémunération actuel, élément clé de l'intégration de l'EàD dans les universités traditionnelles (Moatti et Abord de Chatillon, 2022). Les efforts initiaux de conception pour transformer un cours en présentiel en cours hybride synchrone ou en cours 100 % à distance synchrone peuvent être rémunérés séparément. Le mode de coordination des cours multigroupes ne change pas fondamentalement, même si la tâche des personnes coordonnatrices s'alourdit, en particulier pour les cours offerts simultanément dans différents modes (présentiel, hybride synchrone, hybride asynchrone).

Néanmoins, les décisions et mesures prises depuis le début de la pandémie semblent bousculer l'archétype organisationnel et l'équilibre trouvé avant la pandémie entre des

logiques institutionnelles concurrentes. Plus précisément, une logique centrée sur le « métier » d'enseignant et son autonomie pour tout ce qui concerne la pédagogie semble perdre du terrain au profit de logiques managériales et de marché centrées sur les besoins des étudiants-clients et sur une rationalisation de « l'entreprise pédagogique ». Sont notamment en jeu les éléments suivants :

- Renforcement d'une « approche-programme » de l'enseignement au détriment d'une logique de disciplines et de type de contenu;
- Généralisation d'une vision des enseignants comme « experts de contenu » qui ont besoin de l'expertise pédagogique d'ingénieurs pédagogiques et qui doivent suivre de nombreuses « balises pédagogiques ».

Premièrement, des décisions pédagogiques ne relèvent pas ou plus de la personne enseignante elle-même, en premier lieu la décision relative au mode d'enseignement (en présence, à distance ou hybride) d'un cours. De « non-décision » avant la pandémie, le choix du mode d'enseignement est devenu une décision qui se prend d'abord à l'échelle des programmes, ensuite à l'échelle de chaque cours. En 2022-2023, seuls les programmes « professionnalisants » sont concernés par l'EàD. Un enseignant dans un autre programme ne peut donc pas décider de donner son cours à distance. Cette façon de fonctionner rend secondaire la prise en compte d'une autre logique, qui subordonnerait le choix du mode d'enseignement au type de contenu, de discipline ou d'approches pédagogiques dans chaque cours.

En second lieu, le recours à l'EàD durant la pandémie a institué une personne enseignante experte de son « contenu », mais en déficit d'expertise pédagogique. Les experts en ingénierie pédagogique de la DAIP ont monté en puissance, en parallèle d'une certaine disqualification d'un savoir-faire pédagogique « pratique » en grande partie inutile pour enseigner à distance (Pélissier & Lédé, 2022). Le fait que les enseignants, comme à peu près tous les enseignants universitaires au pays, soient peu formés à la pédagogie (Marx et al., 2016) devient un problème qui peut être corrigé grâce à une approche collaborative de l'enseignement qui donne une place croissante aux ingénieurs pédagogiques. Une conception du métier d'enseignant centrée sur l'expérience pratique et le savoir-faire semble céder du terrain à une autre centrée sur une expertise des principes généraux d'ingénierie et de design d'apprentissage actif (Peraya & Peltier, 2020).

Au fil des sessions qui se sont succédé pendant les

deux ans et demi de pandémie, les enseignants de cette école se sont habitués à se conformer à des balises pédagogiques qui visaient à harmoniser les pratiques d'enseignement et d'évaluation et à promouvoir les « bonnes pratiques » en matière d'EàD : format des examens et des travaux, limitation de l'asynchrone, conseils pour encourager les étudiants à « ouvrir » leur caméra durant les séances synchrones, incitations à limiter le « magistral » et à prévoir des activités interactives, renvoi des décisions concernant l'accommodement de certains étudiants au Registrariat, etc. Avant la pandémie, les balises pédagogiques existaient, en particulier pour les pratiques évaluatives (évaluation et notation) : modes de notation, proportion maximale de travaux d'équipe au sein des activités d'évaluation d'un même cours, procédure à suivre en cas de plagiat ou de demandes de révision de notes, et ainsi de suite. Depuis le début de la pandémie, il semble qu'un nouveau pas soit franchi en matière de « cadrage » et de standardisation des activités d'enseignement. Sur le mode « recommandation » plutôt qu'« obligation », les suggestions et les conseils aux enseignants sur les « bonnes » façons d'enseigner semblent vouloir se multiplier. À tort ou à raison, le principe d'une personne enseignante « maître à bord » dans sa classe, et principale responsable du succès ou de l'échec de ses enseignements, semble de moins en moins pertinent ou légitime.

Au bout du compte, on ne semble pas assister dans cette école à un changement majeur d'archétype organisationnel sur la base des décisions et des actions prises lors du début de la pandémie. Néanmoins, tant sur le plan interprétatif que structurel, certains éléments, sans être totalement nouveaux, se renforcent nettement, signalant un arbitrage différent et renouvelé des logiques institutionnelles concurrentes qui légitiment les actions et les décisions prises. En particulier, les valeurs associées au besoin de flexibilité de l'étudiant-client et au design pédagogique prennent une importance inédite. L'approche programme, la multiplication des normes pédagogiques et l'implication des experts pédagogiques dans la conception et le renouvellement des cours sont des mécanismes qui se renforcent aussi nettement. L'EàD est légitime parce qu'il permet de répondre aux besoins de flexibilité des étudiants et parce qu'il permet de (re)mettre au premier plan l'importance d'un bon « design » des enseignements afin de renouveler et bonifier les pratiques d'enseignement traditionnelles en présentiel.

Deux limitations de notre recherche doivent être soulignées. D'abord, la description de l'archétype organisationnel repose uniquement sur la vision des membres de la direction de l'organisation étudiée. Sur la dimension inter-

prétative de l'archétype, il reste à voir dans quelle mesure les valeurs et les croyances sous-jacentes aux décisions prises sont effectivement partagées par les autres membres de l'organisation, en particulier les autres enseignants. Par ailleurs, la multiplication des règles et des balises pédagogiques ainsi que l'intensification de l'intervention des ingénieurs pédagogiques ne sont pas forcément vécues par les enseignants comme une atteinte à leur autonomie ou à leur liberté universitaire. Des recherches centrées sur le vécu des enseignants sont donc nécessaires pour mieux comprendre l'évolution des normes et des croyances relatives à l'enseignement.

Sur la dimension structurelle de l'archétype, les nouvelles normes et politiques en matière d'enseignement sont signifiantes seulement si elles sont effectivement mobilisées et appliquées, ce que la présente étude ne permet pas de vérifier. L'analyse proposée ici mériterait donc d'être développée et appuyée par une étude qui inclurait le point de vue des autres enseignants (rappelons que la plupart des instances en matière d'enseignement sont dirigées par des professeurs; la majorité des décideurs que nous avons rencontrés font donc également partie du corps enseignant de l'école), ainsi qu'une analyse longitudinale de la façon dont les structures mises en place habilitent et contraignent effectivement les pratiques enseignantes.

Ensuite, le cas unique présente évidemment des limites sur le plan de la validité externe des résultats. Le soin apporté à bien caractériser le contexte institutionnel de l'organisation étudiée permet d'apprécier quels éléments pourraient éventuellement être généralisables à d'autres écoles et universités, au Québec et ailleurs. Cependant, des recherches comparatives portant sur plusieurs organisations sont une voie de recherche à explorer dans les prochaines années, afin de mieux saisir les similarités et les différences dans les façons dont les universités dites traditionnelles légitiment ou non l'enseignement à distance après la pandémie.

Conclusion

Il est trop tôt pour affirmer que la pandémie de COVID-19 et le recours massif à l'EàD qu'elle a occasionné ont produit un changement significatif dans les valeurs, croyances, normes et mécanismes de fonctionnement des universités traditionnelles fondées sur l'enseignement présentiel. Le cas présenté suggère que chaque université ou école est « unique » dans sa façon de combiner différentes lo-

giques institutionnelles afin d'arriver à un archétype organisationnel qui lui est propre et qui légitime ou non l'EàD. Dans le cas présenté, cet enseignement est légitime en ce qu'il permet de répondre aux besoins de flexibilité des étudiants adultes et de renouveler et bonifier l'enseignement en présentiel. Les modes d'EàD légitimés sont ceux qui reproduisent la dynamique interactive du présentiel, en particulier le mode à distance synchrone, lequel, très peu utilisé avant la pandémie, fait figure d'« hérésie » chez les experts de l'EàD, puisqu'il annule les bénéfices potentiels de celui-ci en matière de flexibilité, de rythme et de personnalisation des apprentissages, sans garantie de pouvoir reproduire les bénéfices du présentiel. La question des modes d'enseignement est abordée selon une approche-programme centrée sur les profils d'étudiants, au détriment d'une logique de disciplines et de types de contenu. Les ingénieurs et experts pédagogiques montent en légitimité, alors que les enseignants « de métier » semblent être volontiers considérés désormais comme des « experts de contenu », souvent en déficit d'expertise pédagogique. Si l'on ne semble pas assister à un changement radical d'archétype organisationnel dans le cas présenté ici, il reste que certaines logiques institutionnelles semblent se renforcer au détriment d'autres, provoquant un bouleversement des relations, voire des rapports de force, entre enseignants, directeurs de programmes et autres « gestionnaires », experts pédagogiques et étudiants.

References

- Alajoutsijärvi, K., Juusola, K., & Silttaoja, M. (2015). The legitimacy paradox of business schools: Losing by gaining? *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 277-291.
- Audran, J., Kaqinari, T., Kern, D., & Makarova, E. (2021). Les enseignants du supérieur face à l'enseignement en ligne « obligé ». *Distances et médiations des savoirs*. <https://doi.org/10.4000/dms.6437>
- Bartunek, J. M., & Louis, M. R. (1996). *Insider/Outsider Research*. Sage.
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (2e éd.). Tony Bates Associates Ltd.
- Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-flexible course design. Implementing student-directed hybrid classes*. EdTech Books.

- Boté-Vericad, J.-J. (2021). Perceived barriers for distance teaching in higher education during the COVID-19 crisis: "I never did a video before". *Education for Information*, 37(3), 377–397.
- Bruckman, S., & Carvalho, T. (2018). Understanding change in higher education: an archetypal approach. *Higher Education*, 76(4), 629–647.
- Cai, Y., & Mountford, N. (2021). Institutional logics analysis in higher education research. *Studies in Higher Education*, 47(8), 1627–1651.
- Caron, P.-A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1), 102–113.
- Christiansen, L. H., & Lounsbury, M. (2013). Strange brew: Bridging logics via institutional bricolage and the reconstitution of organizational identity. *Research in the Sociology of Organization*, 39, 199–232.
- Eringfeld, S. (2021). Higher education and its post-colonial future: utopian hopes and dystopian fears at Cambridge University during COVID-19. *Studies in Higher Education*, 46(1), 146–157.
- Greenwood, R., & Hinings, C. R. (1993). Understanding strategic change: the contribution of archetypes. *Academy of Management Journal*, 36(5), 1052–1081.
- Greenwood, R., Raynard, M., Kodeih, F., Micelotta, R. R., & Lounsbury, M. (2011). Institutional complexity and organizational responses. *The Academy of Management Annals*, 5(1), 317–331.
- Hietanen, M., & Svedholm-Häkkinen, A. M. (2022). Transition to distance education in 2020: Challenges among university faculty in Sweden. *Scandinavian Journal of Education Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021444>
- Ives, C., & Walsh, P. (2021). Perspectives of Canadian distance educators on the move to online learning. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(1), 28–40.
- Johnson, N. (2019). *Évolution de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne*. Rapport du Québec – 2019. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne.
- Koh, J. H. L., & Daniel, B. K. (2022). Shifting online during COVID-19: A systematic review of teaching and learning strategies and their outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 56.
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W.-C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 89–109.
- Marx, R. D., Garcia, J. E., Butterfield, D. A., Kappen, J. A., & Baldwin, T. T. (2015). Isn't it time we did something about the lack of teaching preparation in business doctoral programs? *Journal of Management Education*, 40(5), 489–515.
- McVey, M. G. (2019). Transformational journey of educators in technology: A study of tenured business faculty. *American Journal of Distance Education*, 33(4), 230–244.
- Messaoui, A., Redondo, C., Molina, G., & Pironom, J. (2021). Impact du confinement sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement universitaire technologique en France : une étude exploratoire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(3), 1–16.
- Micelotta, E., Lounsbury, M., & Greenwood, R. (2017). Pathways of institutional change: An integrative review and research agenda. *Journal of Management*, 43(6), 1885–1910.
- Mignot-Gérard, S., Musselin, C., & Waltzing, A. (2022a). Le Covid révélateur des potentialités de changement en université? *Administration & Éducation*, 174(2), 109–115.
- Mignot-Gérard, S., Musselin, C., & Waltzing, A. (2022b). *Face au COVID-19. Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche face à la crise sanitaire*. Rapport Agence nationale de la recherche. <https://www.sciencespo.fr/cso/fr/actualites/lire-face-au-covid-19-les-etablissements-d-enseignement-superieur-et-de-recherche-face-la.html>
- Mirras, G., & Burrows, A. (2021). Pédagogie à l'université française et crise sanitaire : pratiques (pas si) exceptionnelles ou transformations durables? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 194–211.
- Mitchell, L. D., Parlamis, J. D., & Clarbone, S. A. (2015).

- Overcoming faculty avoidance of online education: From resistance to support to active participation. *Journal of Management Education*, 39(3), 350–371.
- Moatti, V., & Abord de Chatillon, E. (2022). *L'enseignement du management à l'ère du numérique : révolution ou évolution?* Étude FNEGE.
- Mocquet, B. (2021). La gestion de la crise sanitaire dans les universités françaises : vers une forme de subversion du numérique universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 51–67.
- Nadelman, C. A. (2014). *Exploring organizational and cultural barriers to developing distance learning* [Thèse de doctorat]. Northcentral University.
- Naidu, S. (2022). Threats and tensions for open, flexible, and distance learning post-COVID-19. *Distance Education*, 43(3), 349–352.
- Paquelin, D. (2016). D'une université campus à une université multi-modale. *Distances et médiations des savoirs*, (16). <https://doi.org/10.4000/dms.1602>
- Pélissier, C. (2021). Impact des adaptations pédagogiques dans l'enseignement supérieur en période de confinement. *Les Presses des Mines*, 2(13), 69–81.
- Pélissier, C., & Lédé, S. (2022). L'ingénieur pédagogique dans le supérieur. Des pratiques professionnelles en mutation. *Presses des Mines*.
- Peraya, D., & Peltier, C. (2020). Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... *Distances et médiations des savoirs* (29). <https://doi.org/10.4000/dms.4817>
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Presses Internationales Polytechnique.
- Redpath, L. (2012). Confronting the bias against on-line learning in management education. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 125–140.
- Scott, W. R. (2004). Institutional theory. Dans G. Ritzer (éd.), *Encyclopedia of Social Theory* (p. 408–414). Sage.
- Shields, R., & Watermeyer, R. (2020). Competing institutional logics in universities in the United Kingdom: schism in the church of reason. *Studies in Higher Education*, 45(1), 3–17.
- Smith, D. E., & Mity, D. J. (2008). Investigation of higher education: The real costs and quality of online programs. *Journal of Education for Business*, 83(3), 147–152.
- Sum, M., & Oancea, A. (2022). The use of technology in higher education teaching by academics during the COVID-19 emergency remote teaching period: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 59.
- Thornton, P. H., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure and process*. Oxford University Press.
- UNESCO (2021). *COVID-19 : rouvrir et réinventer les universités; enquête sur l'enseignement supérieur conduite avec le concours des commissions nationales pour l'UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174_fre
- Université Laval (2022). *Regard sur l'enseignement et l'apprentissage après 20 mois de pandémie*. https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/rapport_regard_enseignement_et_apprentissage_apres_20_mois_de_pandemie.pdf
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Economica.
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, (81), 623–641.
- West, R. E., Hill, J. R., & Song, L. Cognitive perspectives on online learning environments. Dans M. Grahame Moore, & W. C. Diehl (éd.), *Handbook of distance education* (4e éd., p. 107–121), Routledge.
- Yang, B., & Huang, C. (2021). Turn crisis into opportunity in response to COVID-19: experience from a Chinese university and future prospects. *Studies in Higher Education*, 46(1), 121–132.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4e éd.). Sage.

Contact Information

Anne Mesny
anne.mesny@hec.ca