





**HEC MONTRÉAL**  
École affiliée à l'Université de Montréal

**Les écoles de gestion québécoises et l'apprentissage en ligne : une analyse du travail institutionnel (1994-2008)**

**par**  
**Patrick Pelletier**

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Ph.D en administration  
(Management)

Septembre 2013

©Patrick Pelletier, 2013



**HEC MONTRÉAL**  
École affiliée à l'Université de Montréal

Cette thèse intitulée :

**Les écoles de gestion québécoises et l'apprentissage en ligne : une analyse  
du travail institutionnel (1994-2008)**

Présentée par :

**Patrick Pelletier**

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Sébastien Arcand  
HEC Montréal  
Président-Rapporteur

Christiane Demers  
HEC Montréal  
Directrice

Jean-Pierre Dupuis  
HEC Montréal  
Membre du jury

Stéphanie Dameron  
Université Paris-Dauphine  
Examinatrice externe

Alain d'Astous  
HEC Montréal  
Représentant du directeur de HEC Montréal



## Résumé

---

Cette thèse se veut une contribution empirique à la compréhension des processus de changement institutionnel en contexte d'enseignement supérieur. Pourquoi et comment développe-t-on des pratiques d'apprentissage en ligne au sein des écoles et facultés de gestion québécoises francophones évoluant en contexte de forte densité urbaine? Comment peut-on caractériser le processus de changement institutionnel qui découle du développement de ces pratiques? C'est à ces questions auxquelles tente de répondre notre démarche analytique se réclamant des orientations théoriques du néo-institutionnalisme sociologique. Le concept de travail institutionnel nous sert d'ancrage. Il est associé à l'étude des processus de création, de maintien et de perturbation des institutions. L'analyse couvre la période 1994-2008.

Dans un premier temps, il a été question d'analyser les contenus discursifs des instances gouvernementales (Gouvernement du Québec et Ministère de l'éducation du Québec) et para-publiques (Conseil supérieur de l'éducation, Conseil de la science et de technologie et Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec) interpellées par l'enjeu du développement des pratiques d'apprentissage en ligne en contexte d'enseignement supérieur québécois. Notre analyse nous a amené à distinguer ces contenus selon deux périodes : « La légitimation du changement de paradigme en enseignement: une réponse à des problèmes potentiels (1994-2001) » et « La normalisation des environnements numériques d'apprentissage : une réponse à des problèmes actuels (2002-2007) ». Alors que la première se penche sur les potentialités de l'enseignement à distance en ligne dans un contexte de concurrence internationale et sur le renouvellement des pratiques d'enseignement en classe, la seconde s'attarde à l'exploitation des plateformes de gestion de cours, une réalité associée au concept d'environnement numérique d'apprentissage (ENA).

Dans un second temps, nous avons porté notre attention sur les discours et les actions de différents acteurs interpellés de près par le développement des pratiques au sein de trois organisations: HEC Montréal, la Faculté des sciences de l'administration (FSA)

de l'Université Laval et l'École des sciences de la gestion (ESG) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

L'analyse comparative des contenus discursifs des instances et des discours et actions des organisations démontre qu'il n'existe pas a priori une logique institutionnelle dominante amenant les organisations à agir dans un sens donné afin qu'elles obtiennent la légitimité nécessaire à leur développement. Il existe plutôt une cohabitation de logiques différenciées mais complémentaires qui se sont construites à travers le temps par l'influence d'entrepreneurs institutionnels. Ils ont tiré profit de leur capital symbolique, ont construit une légitimité pragmatique et se sont adonnés à un processus d'isomorphisme leur permettant de construire des opportunités de changement leur étant favorables. Le processus de changement s'appuie a priori sur une logique concurrentielle qui s'est construite sur un travail de perturbation identifiant des problèmes potentiels provenant de l'extérieur du champ. Ce travail est marqué du déterminisme économique et technologique.

Les objectifs économiques et pédagogiques auxquels tendaient à répondre le développement des pratiques d'apprentissage en ligne ne se sont pas diffusés à l'ensemble du champ, ce qui se révèle dans l'auto-reproduction de l'encastrement social des routines d'enseignement qui se sont construites à travers le temps. Les pratiques n'ont pas transformé les valeurs, les croyances et les frontières traditionnelles du champ mais se sont couplées aux pratiques traditionnelles d'enseignement, faisant que le travail de mimétisme s'est imposé dans le processus d'institutionnalisation.

**Mots-clés :** néo-institutionnalisme sociologique; travail institutionnel; processus de changement institutionnel; apprentissage en ligne; écoles et facultés de gestion québécoises; innovation pédagogique.

## Summary

---

This thesis is intended to serve as an empirical contribution to the understanding of the processes of institutional changes in the higher education context. How and why Quebec-based francophone administration faculties in dense urban areas develop e-learning practices? How could the process of institutional changes that stems from the development of these practices be characterized? This analytical approach, using sociological new institutionalism's theoretical orientations, seeks to answer these questions. The concept of institutional work serves as our anchor. It is associated with the study centered on the creation, maintenance, and disturbance of institutional arrangements. The analysis covers the period 1994-2008.

First, the analysis looks at the discursive content emanating from governmental authorities (Government of Quebec and Quebec Ministry of Education) and from para-governmental authorities (Conseil supérieur de l'éducation, Conseil de la science et de technologie, and Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec) concerned by the development of e-learning practices in Québec's institutions of higher education. Our analysis led us to break down these contents into two periods: "Legitimacy of the paradigm shift in the field of teaching: a solution to potential challenges (1994-2001)" and "Standardization of digital learning environments: a solution to current challenges (2002-2007)". While the first period analysis considers the potential opportunities offered by on-line distance teaching in an internationally competitive environment and the renewal of classroom teaching practices, the second period analysis covers the use of course management platforms, a reality associated with the concept of digital learning environment (DLE).

Second, we directed our attention to the words and actions of various actors closely concerned by the development of practices within three organizations: HEC Montréal, the Faculty of Business Administration of Université Laval (FSA ULaval) and the School of Management of the Université du Québec à Montréal (ESG UQAM).

The comparative analysis of the entities' discursive content and of the organisations' discourses and actions demonstrates that there is no a priori dominating institutional rationale leading the organizations to act in a particular matter to obtain the legitimacy ensuring their development. Rather, there is a co-existence of differentiated but complementary logics shaped over time by the influence of institutional entrepreneurs. These entrepreneurs benefited from their symbolic capital, developed a pragmatic legitimacy and applied a process of isomorphism allowing them to create opportunities for change favourable to themselves. The process of change is apparently based on a competitive-oriented approach built on a disruptive effort identifying potential problems originating from outside the field. This work is characterized by economic as well as technological determinism.

The pedagogical and economic objectives to which the development of e-learning practices was designed to answer did not reach the field in its entirety, as shown by the self-reproduction of the social embeddedness of teaching routines developed over time. Practices did not transform the values, the beliefs or the traditional boundaries of the field, but were rather coupled with the traditional teaching practices, so that a mimicry work imposed itself during the process of institutionalization.

**Key words:** sociological new institutionalism; institutional work; institutional change process; e-learning; Quebec business schools and faculties; pedagogic innovation.

# Table des matières

---

<b>Page titre</b> .....	I
<b>Page d'identification du jury</b> .....	II
<b>Résumé</b> .....	III
<b>Summary</b> .....	V
<b>Table des matières</b> .....	VII
<b>Liste des tableaux</b> .....	XI
<b>Liste des encarts</b> .....	XIII
<b>Liste des figures</b> .....	XIV
<b>Remerciements</b> .....	XV
<b>Introduction</b> .....	1
<b>Chapitre I - La revue de littérature</b> .....	9
1.1 Le concept.....	9
1.2 Les types de pratiques .....	10
1.3 Les antécédents historiques.....	10
1.4 La cartographie des écrits.....	14
1.5 Les limites méthodologiques.....	17
1.6 Les pressions de l'environnement.....	18
1.6.1. <i>La concurrence internationale</i> .....	18
1.6.2 <i>Le positionnement concurrentiel</i> .....	20
1.6.3 <i>Les normes de qualité</i> .....	21
1.6.4 <i>La croissance de l'offre</i> .....	23
1.6.5 <i>Synthèse</i> .....	24
1.7 Les stratégies des organisations.....	24
1.7.1 <i>Les identités professionnelles</i> .....	25
1.7.2 <i>Les ressources humaines et matérielles</i> .....	25
1.7.3 <i>Le design pédagogique</i> .....	27
1.7.4 <i>Les perceptions des étudiants</i> .....	29
1.7.5 <i>L'évaluation des apprentissages</i> .....	30
1.7.6 <i>Synthèse</i> .....	31
<b>Conclusion</b> .....	32

<b>Chapitre II – Le cadre théorique.....</b>	<b>33</b>
2.1 Le néo-institutionnalisme sociologique : une approche théorique en trois trajectoires.....	34
2.2 La première trajectoire : le changement en tant que recherche de conformité.....	36
2.2.1. <i>L'institution</i> .....	38
2.2.2 <i>Le champ</i> .....	39
2.2.3 <i>L'isomorphisme</i> .....	39
2.2.4 <i>La légitimité</i> .....	39
2.2.5 <i>Synthèse et critique de la première trajectoire</i> .....	40
2.2.5.1 <i>La surévaluation du poids de l'encastrement social</i> .....	41
2.3 La seconde trajectoire: le changement en tant que processus institutionnel.....	42
2.3.1 <i>L'intentionnalité stratégique des acteurs</i> .....	43
2.3.2 <i>L'hétérogénéité des pratiques organisationnelles</i> .....	45
2.3.3 <i>La différenciation des pressions institutionnelles</i> .....	47
2.3.4 <i>L'influence des dynamiques inter-organisationnelles</i> .....	48
2.3.5 <i>Les étapes constitutives des processus d'institutionnalisation</i> .....	49
2.3.6 <i>Synthèse et critique de la deuxième trajectoire</i> .....	51
2.3.6.1 <i>La vision héroïque associée à l'entrepreneur institutionnel</i> .....	53
2.3.6.2 <i>La représentativité des modèles processuels</i> .....	53
2.3.6.3 <i>Le paradoxe de l'encastrement social</i> .....	54
2.4. La troisième trajectoire : le processus de changement en tant que travail institutionnel.....	55
2.4.1 <i>Les types de travail institutionnel</i> .....	56
2.4.2 <i>Synthèse et critique de la troisième trajectoire</i> .....	58
2.5 Le modèle d'analyse.....	58
2.5.1 <i>Les pressions institutionnelles</i> .....	62
2.5.2 <i>Les stratégies organisationnelles</i> .....	63
2.5.3 <i>Les logiques institutionnelles</i> .....	63
Conclusion.....	65
<b>Chapitre III – Le cadre méthodologique.....</b>	<b>67</b>
3.1 Le choix et la collecte des données.....	67
3.1.1 <i>Les contenus discursifs des instances</i> .....	67
3.1.1.1 <i>Les instances gouvernementales</i> .....	68
3.1.1.2 <i>Les instances para-publiques</i> .....	69
3.1.2 <i>Les discours et les actions des organisations</i> .....	71
3.2 L'analyse des données.....	80
3.3 La validité des données.....	83
3.4 La présentation des données.....	83
Conclusion.....	83
<b>Chapitre IV - Les contenus discursifs des instances</b>	<b>85</b>
4.1 Première période : « La légitimation du changement de paradigme en enseignement: une réponse à des problèmes potentiels (1994-2001) ».....	87

4.1.1. Les pressions institutionnelles.....	88
4.1.1.1 Les transformations technologiques.....	89
4.1.1.2 Les changements économiques.....	90
4.1.1.3 La croissance de la formation continue.....	91
4.1.1.4 La concurrence internationale en éducation.....	92
4.1.1.5 Synthèse.....	95
4.1.2 Les stratégies organisationnelles.....	97
4.1.2.1 L'octroi des ressources gouvernementales.....	97
4.1.2.2 La redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement.....	99
4.1.2.3 Le renouvellement des pratiques d'enseignement.....	103
4.1.2.4 La construction et le transfert de connaissances.....	104
4.1.2.5 Synthèse.....	106
4.2 Deuxième période: « La normalisation des environnements numériques d'apprentissage : une réponse à des problèmes actuels (2002-2007) ».....	109
4.2.1 Les stratégies organisationnelles.....	111
4.2.1.1 La redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement.....	111
4.2.1.2 La construction et le transfert des connaissances.....	114
4.2.1.3 Synthèse.....	115
Conclusion.....	116
<b>Chapitre V - La logique de la collaboration.....</b>	<b>119</b>
5.1 Le contexte.....	120
5.2 Le travail institutionnel de perturbation.....	121
5.2.1 L'identification de problèmes potentiels.....	121
5.3 Le travail institutionnel de création.....	123
5.3.1 La théorisation : l'utilité.....	123
5.3.2 La théorisation : les conditions de fonctionnement.....	127
Conclusion.....	134
<b>Chapitre VI - La logique de l'expansion.....</b>	<b>136</b>
6.1 Le contexte.....	137
6.2 Le travail institutionnel de création.....	137
6.2.1 Le mimétisme.....	137
6.2.2 La théorisation – l'utilité.....	139
6.2.3 La théorisation – les conditions de fonctionnement.....	140
6.3 Le travail institutionnel de perturbation.....	142
6.3.1 L'identification de problèmes potentiels.....	142
6.4 Le travail institutionnel de maintien.....	144
6.4.1. La remise en cause.....	144
Conclusion.....	150
<b>Chapitre VII - La logique de la réputation.....</b>	<b>151</b>
7.1 Le contexte.....	153

7.2 Le travail institutionnel de perturbation.....	159
7.2.1. <i>L'identification de problèmes actuels</i> .....	159
7.2.2 <i>L'identification de problèmes potentiels</i> .....	160
7.3 Le travail institutionnel de création .....	162
7.3.1 <i>Le plaidoyer</i> .....	162
7.3.2 <i>La théorisation – l'utilité</i> .....	163
7.3.3 <i>La création identitaire</i> .....	168
7.3.4 <i>L'éducation</i> .....	169
7.3.5 <i>La construction d'un réseau normatif</i> .....	175
7.3.6 <i>Le mimétisme</i> .....	176
Conclusion.....	181
<b>Chapitre VIII - La logique de la distinction professionnelle.....</b>	<b>182</b>
8.1 Le contexte.....	183
8.2 L'absence de travail institutionnel .....	183
Conclusion.....	192
<b>Chapitre IX – La logique de la normalisation.....</b>	<b>194</b>
9.1 Le contexte.....	195
9.2 Le travail de création.....	196
9.2.1 <i>La théorisation – l'utilité</i> .....	196
9.2.2 <i>L'éducation</i> .....	203
9.2.3 <i>Le mimétisme</i> .....	204
Conclusion.....	204
<b>Chapitre X – Discussion.....</b>	<b>206</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>221</b>
<b>Chapitre XI - Épilogue.....</b>	<b>223</b>
11.1 La société de l'information.....	223
11.2 Le nécessaire changement .....	227
11.3 L'idéologie de gestion.....	228
<b>Bibliographie.....</b>	<b>230</b>

## Liste des tableaux

---

Tableau I - Lieux de diffusion des publications académiques sur l'apprentissage en ligne.....	16
Tableau II – La concurrence internationale.....	20
Tableau III - Le positionnement concurrentiel.....	21
Tableau IV - Les normes de qualité .....	22
Tableau V - La croissance de l'offre.....	24
Tableau VI - Les identités professionnelles.....	25
Tableau VII - Les ressources humaines et matérielles.....	27
Tableau VIII - Le design pédagogique.....	29
Tableau IX - Les perceptions des étudiants.....	30
Tableau X - L'évaluation des connaissances.....	31
Tableau XI - Les trajectoires du néo-institutionnalisme sociologique.....	36
Tableau XII - La première trajectoire du néo-institutionnalisme sociologique .....	41
Tableau XIII -La seconde trajectoire du néo-institutionnalisme sociologique.....	52
Tableau XIV - La troisième trajectoire du néo-institutionnalisme sociologique.....	58
Tableau XV - Les contenus discursifs du Gouvernement du Québec.....	68
Tableau XVI - Les contenus discursifs du Ministère de l'Éducation.....	69
Tableau XVII - Les contenus discursifs de la Conférence des recteurs et principaux des universités.....	70
Tableau XVIII -Les contenus discursifs du Conseil supérieur de l'éducation.....	70
Tableau XIX - Les contenus discursifs normatifs du Conseil de la science et de la technologie.....	71
Tableau XX - Les établissements d'enseignement supérieur québécois.....	72
Tableau XXI - Le champ des écoles et facultés de gestion québécoises d'expression francophone évoluant en contexte de forte densité urbaine.....	75

Tableau XXII - Recension des pratiques d'apprentissage en ligne analysées.....	78
Tableau XXIII - Nombre d'entretiens selon le type de pratiques d'apprentissage en ligne.....	79
Tableau XXIV - Guide d'entretien .....	80
Tableau XXV - Analyse comparative des contenus discursifs.....	82
Tableau XXVI - Les contenus discursifs de la première période (1994-2001).....	87
Tableau XXVII - Synthèse du travail institutionnel au niveau des pressions de la première période.....	96
Tableau XXVIII - Synthèse du travail institutionnel de la première période au niveau des stratégies organisationnelles.....	108
Tableau XXIX - Les documents des instances de la deuxième période (2002-2007).....	110
Tableau XXX- Synthèse du travail institutionnel de la seconde période au niveau des stratégies organisationnelles.....	116
Tableau XXXI- Le travail institutionnel de perturbation de la logique de la collaboration.....	123
Tableau XXXII - Le travail institutionnel de création de la logique de la collaboration.....	134
Tableau XXXIII - Le travail institutionnel de création de la logique de l'expansion.....	142
Tableau XXXIV - Le travail institutionnel de perturbation de la logique de l'expansion.....	144
Tableau XXXV -Le travail institutionnel de maintien de la logique de l'expansion.....	150
Tableau XXXVI - Le travail institutionnel de perturbation de la logique de la réputation.....	162
Tableau XXXVII - Le travail institutionnel de création de la logique de la réputation.....	180
Tableau XXXVIII - Les motivations et contraintes liées à la logique de la distinction professionnelle.....	192
Tableau XXXIV - Le travail institutionnel de création de la logique de la normalisation.....	204
Tableau XXXX - Synthèse des logiques institutionnelles.....	219

## Liste des encarts

---

Encart 1 - La légitimité des universités à distance .....	13
-----------------------------------------------------------	----

## Liste des figures

---

Figure 1 - Le modèle d'analyse.....	65
-------------------------------------	----

## Remerciements

---

À ceux qui m'ont accompagné tout au long de ce long exercice m'ayant mené au métier de professeur...

### **À ceux de la vie académique....**

Christiane Demers, directrice de thèse.... Pour la passion du métier...Pour m'avoir lu, relu...et relu avec rigueur, et avoir été si patiente à l'égard de mes égarements. Ce fut un privilège. Mes sincères remerciements!

Jean-Pierre Béchar, oncle, partenaire de recherche et grand pédagogue...Pour la grandeur qui t'habite, ton écoute et les moments passés à discuter d'enseignement supérieur et autres choses moins sérieuses....

Jean-Pierre Dupuis, membre du comité de thèse.... Pour avoir accepté cette responsabilité il y a bien longtemps et m'avoir fait confiance à mes premières heures d'enseignement dans un monde qui m'était inconnu, celui d'une école de gestion.... Pour m'avoir offert ce défi de faire aimer la sociologie à des non-sociologues.

Sébastien Arcand, président-rapporteur, et Stéphanie Dameron, examinatrice externe..... Pour avoir accepté ces responsabilités et pour les commentaires positifs et constructifs attribués à cette thèse.

Laurent Simon... Pour ta créativité et l'intérêt porté à la créativité des autres. Pour m'avoir permis de vivre ma première expérience d'enseignement en management, ce qui effacera mes doutes quant au pourquoi de ma présence dans une école de gestion.

Alain Dupuis et Marie-Josée Legault, collègues à la TÉLUQ, qui m'ont accompagné dans mes derniers pas en tant que doctorant... et mes premiers comme professeur..... à distance. Pour votre sagesse...en présence.

### **Et les autres...**

Julie, future docteure et petite sœur conjuguant intelligence, courage, humour et empathie et dont je suis si fier....

Gertrude, grand-mère et grande adepte du sucre... Pour ta curiosité et ton goût d'apprendre qui font que, cette thèse t'es dédiée...

Sonia... Pour ta générosité...

Francis.....Pour tes encouragements...

Amis....si importants que vous êtes. Julie.... pour la musique, les soirées qui se transforment en souvenirs, et cette amitié sincère faite d'écoute et de lieux communs.

Nadia et Stéphane... pour notre longue amitié et votre générosité... Isabelle qui me fera toujours rire... Roxane.... pour être simplement Roxane.... Michel...l'amitié mais pour cette belle aventure qu'est la musique.... Simon... Sébastien...Frédéric... Diego.... Julie....pour votre fidélité en amitié.... Et les autres car il y en a bien d'autres...

Claudia... pour avoir partagé ma vie et m'avoir appuyé malgré tout...

Et Montréal....si agréable d'y être.

## Introduction

---

Loin d'être repliés sur eux-mêmes, les établissements d'enseignement supérieur ont connu de nombreuses transformations tout au long de leur histoire (Kerr, 1967; Charles et Verger; 1994; Renaut, 1995; Borrero Cabal, 1995; Finkelstein et al., 1998; Gingras et Roy, 2006; Scott, 2006), mais jamais il n'aura été autant question de changement que depuis les vingt dernières années. Du moins, il n'a jamais eu si bonne presse eu égard au rôle et à l'importance que prennent la construction et la diffusion des connaissances pour le développement des sociétés (Breton et Lambert, 2003). En cela, les missions traditionnelles des établissements d'enseignement supérieur se transforment, ce qui n'est pas sans provoquer des tensions entre l'État, le marché, la société, la recherche et l'enseignement (Slaughter et Rhoades, 2004; Meyer et Rowan, 2006).

Loin de nous l'idée d'approfondir les tenants et aboutissants de ces nouvelles conditions de fonctionnement, nous portons notre attention sur l'une d'entre elles. En raison du potentiel qui leur a été conféré pour transformer les modes d'organisation traditionnels de l'enseignement, les pratiques d'apprentissage en ligne font l'objet de la présente thèse. Qu'elles se présentent sous le couvert de la formation à distance, qu'elles soient utilisées en contexte de classe, qu'elles se révèlent sous les traits de l'enseignement hybride ou qu'elles s'incarnent dans les potentialités attribuées aux plateformes de gestion de cours, force est de reconnaître que ces pratiques ont été fortement légitimées à l'échelle internationale par de nombreux discours institutionnels depuis le milieu des années 1990 (OCDE, 1996, 1998, 2001, 2005). Il va sans dire que les instances gouvernementales et para-publiques interpellées de près par le développement de l'enseignement supérieur québécois (CSE, 1994, 1996, 1998, 2000; MEQ, 1996; CREPUQ, 1996, 1999, 2000, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007; CST 1998; GQ, 1998) ne sont pas restées indifférentes à de tels discours. Associées à un large champ des possibles, les pratiques d'apprentissage en ligne conduiraient au positionnement stratégique des établissements d'enseignement supérieur dans un marché mondial de l'éducation et amèneraient, au profit des

potentialités des modèles d'apprentissage socio-constructivistes, au renouvellement des méthodes traditionnelles d'enseignement.

Notre intérêt pour les pratiques d'apprentissage en ligne se situe dans un contexte institutionnel précis, celui des écoles et facultés de gestion. Ce choix n'est pas sans fondement puisque suivis de près par les programmes en sciences informatiques, ceux constituant l'offre de formation des sciences de l'administration apparaissent au milieu des années 2000 comme étant les plus utilisateurs de ces pratiques (Borreson et Kravik, 2005; OCDE, 2005). Notre étude prend pour objet les écoles et facultés de gestion évoluant en contexte québécois francophone et de forte densité urbaine. Or, c'est en ce contexte d'enseignement voué traditionnellement à l'enseignement en classe que l'on retrouve à notre connaissance le plus grand nombre de pratiques au Québec.

Pourquoi et comment développe-t-on des pratiques d'apprentissage en ligne au sein des écoles et facultés de gestion québécoises francophones évoluant en contexte de forte densité urbaine? Comment peut-on caractériser le processus de changement institutionnel qui découle du développement de ces pratiques? C'est à ces questions auxquelles tente de répondre la présente thèse qui a pour ancrage théorique le néo-institutionnalisme sociologique (DiMaggio et Powell, 1983, 1991). Il s'agit d'une approche constituant une voie des plus significatives à la compréhension de la manière dont les choix sociaux que font les organisations sont influencés et canalisés par le pouvoir des institutions. Elle défend la posture que les organisations sont imbriquées dans des réseaux imprégnés de valeurs, de normes, de règles et de croyances qui définissent le monde et ce qu'il devrait être. Cet encastrement social les amènerait à adopter de facto les pratiques les plus légitimées, voire les plus socialement acceptées (Mezias, 1990; DiMaggio & Powell, 1983; Tolbert & Zucker, 1983; Davis, 1991). En se pliant au pouvoir des systèmes de croyances portés par les institutions, elles augmenteraient en fait leur chance de survie. Notre intérêt pour le néo-institutionnalisme sociologique est lié à l'un des principaux défis théoriques qui l'anime, ce qui est exprimé par DiMaggio (1997) dans les termes suivants: « The challenge is to understand the cognitive aspects of major collective events in which

large numbers of persons rapidly adopt orientations that might have appeared culturally alien to the majority of them a time before” (p.280).

À titre de premier effort à la compréhension du processus de changement qui découle du développement des pratiques d'apprentissage en ligne au sein des écoles et facultés de gestion vouées traditionnellement à l'enseignement en classe, le premier chapitre présente une synthèse des principaux écrits qui ont pris cette réalité institutionnelle en tant qu'objet d'étude. Après avoir défini le concept d'apprentissage en ligne et précisé ses antécédents historiques, nous exposons la nature des pressions de l'environnement qui ont amené différentes écoles et facultés de gestion à développer à l'échelle internationale des pratiques d'apprentissage en ligne. Puis, nous présentons les différents facteurs d'ordre organisationnel qui ont favorisé ou contraint les stratégies de développement étant associées à ces pratiques. Nous démontrons que ces dernières relèvent d'une logique artisanale de développement : elles ne sont pas normées et s'avèrent être le plus souvent une reproduction des conceptions et des méthodes traditionnelles d'enseignement.

En relevant les limites quant au potentiel de généralisation des écrits constituant la littérature, nous défendons l'idée que la compréhension du processus de changement qui découle du développement des pratiques d'apprentissage en ligne ne peut se faire sans s'attarder au pouvoir d'influence des institutions qui les légitiment. En adoptant une lecture déterministe à propos des transformations économique et technologique qui amènent les écoles et facultés de gestion à agir dans un sens donné, cette littérature défend le plus souvent la nécessité d'adaptation des organisations aux pressions de leur environnement sans pour autant s'attarder aux manières dont le développement de leurs pratiques est canalisé par des processus institutionnels. Qui plus est, sans reconnaître qu'il est le fait d'une diversité d'acteurs dont des professeurs qui, par la nature de leur métier, possèdent une grande marge de manœuvre d'action dans des organisations complexes (Cohen et March, 1974; Mintzberg, 1989; Denis, et al., 2001; Denis et al., 2007; Jarzabkowski et al., 2009) qui ont la particularité d'être fortement institutionnalisées (Meyer et Rowan, 1977). D'emblée, il s'agit d'archétypes organisationnels où il demeure difficile de changer

les valeurs et les façons de faire traditionnelles, ce que démontre notamment le néo-institutionnalisme sociologique.

Le cadre théorique qui fait l'objet du chapitre 2 expose les éléments constitutifs de notre démarche analytique. Au centre de celle-ci se retrouve le concept de travail institutionnel (Lawrence et Suddaby, 2006; Lawrence, Suddaby et Leca, 2009). Il nous sert de référent à l'étude des processus de création, de maintien et de perturbation des institutions. En mobilisant ce concept, notre démarche tend à rendre compte de la manière dont des pressions légitimant les pratiques d'apprentissage en ligne émergent au sein des écoles et facultés de gestion à l'étude; comment ces organisations en viennent à considérer ces pratiques comme étant légitimes pour répondre à leur mission d'enseignement; comment ces organisations y voient une opportunité de changement et parviennent – ou non - à les intégrer à leurs modes de fonctionnement traditionnels; et comment certaines de ces organisations exercent des rôles d'influence au sein de leur environnement. Pour ce faire, nous portons notre attention sur les justifications (pourquoi?), les manières (comment?) et les circonstances (quand?) qui font qu'une diversité d'acteurs conduisent des intentions stratégiques de changement au sein des écoles et facultés de gestion mais aussi de maintien des pratiques d'enseignement qui les caractérisent traditionnellement. Notre démarche nous amène à considérer les pratiques d'apprentissage en ligne comme étant une institution en devenir. Son développement repose sur une redéfinition des modes d'organisation traditionnels de l'enseignement et un renouvellement des pratiques d'enseignement. Nous la différencions ce faisant des pratiques traditionnelles d'enseignement en classe, lesquelles nous qualifions d'ancienne institution.

Bien que de nombreux chercheurs se réclamant des orientations théoriques du néo-institutionnalisme sociologique se soient intéressés au contexte de l'enseignement supérieur (Kraatz & Zajac, 1996; Lounsbury, 2001; Budros, 2001; Casile & Davis-Blake, 2002; Washington et Ventresca, 2004; Krücken, 2007; Sauder et Espeland, 2009; Quinn Trank et Washington, 2009; Papadimitriou et Westerheijden, 2010), il n'existe pas à notre connaissance d'écrits qui traitent précisément du travail

institutionnel lié à des pratiques d'apprentissage en ligne, ni de manière générale à des pratiques répondant d'une logique artisanale dont le développement est assuré par une diversité d'acteurs. En s'attardant aux particularités du travail institutionnel en un tel contexte, notre démarche s'inscrit dans le cadre des nouvelles orientations du néo-institutionnalisme sociologique, lesquelles s'attardent de façon plus approfondie aux dimensions individuelle (Dacin, Goodstein & Scott, 2002; Greenwood & Suddaby, 2006; Delbridge & Edwards, 2008; Battilana, Leca & Boxenbaum, 2009; Battilana & D'anno, 2009) et organisationnelle (Goodrick & Salancik, 1996; Townley, 2002; Danisman, Hinings & Slack, 2006; Battilana & D'Aunno, 2009) des processus de changement institutionnel.

Nous avons fait le choix d'opter au plan méthodologique pour une approche qualitative de nature interprétativiste et inductive modérée (Thietart, 1999). Elle fait l'objet du chapitre 3. L'analyse couvre la période 1994-2008.

Dans un premier temps, il a été question d'analyser les contenus discursifs des instances québécoises interpellées de près par l'enjeu que représente le développement des pratiques d'apprentissage en ligne en contexte d'enseignement supérieur. Ces contenus qui font l'objet du chapitre 4 sont le fait de différentes instances gouvernementales (Gouvernement du Québec et Ministère de l'éducation du Québec) et para-publiques (Conseil supérieur de l'éducation, Conseil de la science et de technologie et Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec). Notre analyse de ces contenus nous amène à les distinguer selon deux périodes historiques intitulées de la façon suivante: « La légitimation du changement de paradigme en enseignement: une réponse à des problèmes potentiels (1994-2001) » et « La normalisation des environnements numériques d'apprentissage : une réponse à des problèmes actuels (2002-2007) ». Alors que la première période se penche sur les potentialités de l'enseignement à distance en ligne dans un contexte de concurrence internationale et sur le renouvellement des pratiques d'enseignement en classe, la seconde période s'attarde à l'exploitation des plateformes de gestion de cours, une réalité associée au concept d'environnement numérique d'apprentissage (ENA).

Dans un second temps, nous nous sommes attardés aux discours et aux actions de différents acteurs interpellés de près par le développement des pratiques d'apprentissage en ligne au sein de trois organisations: HEC Montréal, la Faculté des sciences de l'administration (FSA) de l'Université Laval et l'École des sciences de la gestion (ESG) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). La conduite d'entretiens de type semi-directif s'est avérée la méthode de choix afin de rendre compte du travail institutionnel mené par les acteurs au sein de ces organisations.

L'analyse comparative des contenus discursifs des instances et des discours et actions des organisations nous a amené à présenter le résultat du travail institutionnel sous l'angle de différentes logiques institutionnelles (Thornton, Ocasio et Lounsbury, 2012). Notre analyse démontre qu'il n'existe pas a priori une logique dominante amenant les organisations à agir dans un sens donné afin qu'elles obtiennent la légitimité nécessaire à leur développement. Il existe plutôt une cohabitation de différentes logiques différenciées mais complémentaires qui se sont construites à travers le temps. Elles sont largement marquées de l'influence des actions des entrepreneurs institutionnels, c'est-à-dire des organisations qui, en tirant profit de leur capital symbolique, ont créé des opportunités de changement leur étant favorables au sein de leur environnement. Du nombre de cinq, chacune de ces logiques fait l'objet d'un chapitre.

La logique de la collaboration (chapitre 5) révèle la présence de programmes offerts sous le mode de l'enseignement à distance en ligne. L'initiative liée à leur développement revient à une association professionnelle ou une instance gouvernementale voulant se faire partenaire d'une école ou d'une faculté de gestion afin de développer un programme de formation répondant à de nouvelles exigences exprimées par le milieu des affaires. L'objectif poursuivi par la seule organisation qui s'est prêtée à cette logique est de jouer le jeu des instances qui légitiment les partenariats à titre de mode de fonctionnement efficient pour le devenir des établissements d'enseignement supérieur. La logique de l'expansion (chapitre 6) est associée à des programmes offerts traditionnellement en contexte de classe qui ont fait l'objet de modifications afin que les organisations retirent des bénéfices institutionnels d'être présentes sur le « marché » de la formation à distance en ligne.

La logique de la réputation (chapitre 7) traduit la présence d'un environnement d'apprentissage d'un tout autre ordre. Son développement a reposé sur la volonté d'appartenir à un réseau d'écoles et de facultés de gestion nord-américaines dont le maître d'œuvre est une entreprise du domaine de l'informatique. La figure de référence demeure les « business school » américaines dont le positionnement stratégique est assuré par la réputation de leur programme M.B.A (*Master in Business Administration*) tirant profit au plan pédagogique des potentialités de l'ordinateur portable en classe. La logique de la distinction professionnelle (chapitre 8) est marquée davantage de processus individuels conduits par des professeurs motivés notamment par le désir de se différencier au plan pédagogique et d'améliorer les apprentissages des étudiants. Cette logique rend compte des efforts de valorisation de l'innovation pédagogique qui sont faits dans les organisations afin de soutenir le renouvellement des pratiques d'enseignement. La logique de la normalisation (chapitre 9) renvoie au développement local de plateforme de gestion ou encore à l'appropriation des plateformes existantes sur le marché.

Le chapitre 10 présente notre contribution à la compréhension du travail institutionnel en contexte d'enseignement supérieur. Si on ne peut prétendre que ce travail répond d'une logique dominante, il n'est pas pour autant sans effets institutionnels puisque les organisations entretiennent entre elles des mécanismes d'influence. Le processus de changement institutionnel que nous avons décrit est en soi particulier puisqu'il s'appuie sur une logique concurrentielle qui s'est construite sur un travail de perturbation identifiant des problèmes potentiels provenant de l'extérieur du champ. Ce travail est marqué du déterminisme économique et technologique, ce qui n'est pas sans controverses. L'analyse démontre que les objectifs auxquels tendaient à répondre le développement de l'institution en devenir ne se sont pas diffusés à l'ensemble du champ. Cela se révèle dans l'auto-reproduction de l'encastrement social des routines d'enseignement qui se sont construites à travers le temps.

La conclusion présente les limites théorique et empirique que nous attribuons à cette thèse. Des pistes éventuelles sont proposées en termes de recherche.

À titre d'épilogue, le dernier chapitre s'attarde au contexte sociétal dans lequel les cinq différentes logiques institutionnelles ont pris forme historiquement. Nous lions leur encastrément social au contexte de l'hypermodernité (Lipovetsky, 2004; Lipovetsky et Charles, 2004; Aubert, 2004), une réalité dont les présupposés épistémologiques s'incarnent a priori dans les discours normatifs des défenseurs de la société de l'information (Mattelart, 2001), une réalité dont les origines historiques remontent à l'avènement de la cybernétique et dont l'évolution s'incarne sous les traits du déterminisme technologique et de la rationalité économique, soit une réalité qui tend à dominer notre époque marquée plus que jamais de l'empreinte de la gestion. Les discours des instances gouvernementale et parapublique et des écoles et facultés de gestion nous paraissent être des parties prenantes de cet encastrément social, de cette hypermodernité qui a consacré la modernisation technologique et la logique concurrentielle en contexte d'enseignement supérieur.

# Chapitre I

## La revue de littérature

---

Qu'est-ce que l'apprentissage en ligne? Quels sont les différents types de pratiques d'enseignement pouvant être associés au concept? Quels sont les antécédents historiques de ces pratiques? Quelle est la nature des pressions de l'environnement et des stratégies des organisations menant à leur développement au sein des écoles et facultés de gestion vouées traditionnellement à l'enseignement en classe? Que nous apprennent ces pressions et stratégies à propos des processus de changement que ces organisations ont été amenées à construire à l'échelle internationale? Telles sont les questions auxquelles tente de répondre le présent chapitre. Nous verrons que différentes critiques que nous formulons à l'égard de la littérature légitiment le bien-fondé de notre démarche analytique se réclamant des orientations théoriques du néo-institutionnalisme sociologique (Dimaggio et Powell, 1983, 1991).

### 1.1 Le concept

Les termes de Marchand et Loisier (2003) nous servent de repères afin de définir le concept d'apprentissage en ligne. Il révèle « un apprentissage qui utilise l'ordinateur seul, en liaison avec des réseaux de communication et/ou d'autres outils multimédias » (p.59-60). Ces derniers s'avèrent être des plates-formes de gestion de cours ou encore des logiciels outils.

Qu'elles reposent sur la vente de licences ou qu'elles se réclament de la philosophie du logiciel libre, les plates-formes de gestion de cours peuvent être développées par des entreprises d'éducation (*First Class, Learning Space, Quick Place, Sigal, Blackboard, Moodle, WebCT*, par exemple) ou localement par des établissements d'enseignement supérieur (*Zonecours* et *Concept@*, pour nommer que ceux-là). Nommées en anglais *Learning Management System* (LMS), ces plates-formes s'avèrent être des sites internet permettant l'hébergement, le développement, la gestion et la diffusion de ressources d'enseignement.

Les logiciels outils renvoient quant à eux aux différents éditeurs web (*Contribute, Dreamweaver, FrontPage, GoLive, QuarkXPress, Web Expert*, entre autres), outils de production multimédia (*Camtasia, Director, Flash, LiveMotion, Powerpoint, Producer, Acrobat, Adobe Premiere, Applet Java* et *Photoshop*) et outils (ordinateur, baladodiffuseur et téléphone portable, entre autres) permettant l'exploitation de ressources d'enseignement.

## **1.2 Les types de pratiques**

Que les plates-formes de gestion de cours et les logiciels outils soient utilisés sur le mode synchrone ou asynchrone et ce, à distance, en présence, ou encore en hybridant ces deux modes d'enseignement, ils permettent l'exploitation de différents types de pratiques d'apprentissage en ligne. La typologie de Marchand et Loisier (2003) nous sert ici de repère.

- La classe technologique : lorsque les étudiants utilisent l'ordinateur muni d'un CD-ROM ou d'une connexion à Internet en classe;
- la classe distribuée : lorsque les étudiants sont dispersés, soit au travail ou à la maison et réunis en mode synchrone par l'Internet ou la téléconférence;
- le mode hybride : une présence en classe minimale et du travail collaboratif en mode synchrone et asynchrone entre étudiants et entre étudiants et professeur;
- l'hypermédia distribué : pas de rencontres en classe, mais des sites Web ou des CD-ROM que l'on utilise individuellement, en laboratoire à l'université ou à la maison;
- et la formation entièrement en ligne : la classe virtuelle, souvent à partir d'une plate-forme de gestion de cours, où les étudiants évoluent à leur rythme et communiquent avec le professeur et/ou le tuteur et entre étudiants.

## **1.3 Les antécédents historiques**

Puisque les premières pratiques d'apprentissage en ligne ont été le plus souvent développées par des établissements d'enseignement supérieur de tradition présentielle voulant s'aligner sur les modes d'organisation de l'enseignement qui caractérisent les établissements voués exclusivement à la formation à distance (Guri-Rosenblit, 2005; OCDE, 2005), il nous est apparu important d'effectuer un bref retour historique sur cette réalité institutionnelle.

Nous retenons les termes de l'UNESCO (1987) pour préciser les particularités du mode d'enseignement à distance. Pour cette instance internationale, il n'implique pas la présence physique du maître chargé de le donner à l'endroit où il est reçu, ou dans lequel le maître n'est présent qu'à certains moments ou pour des tâches spécifiques. Les communications enseignants-enseignés se font principalement par le recours à la correspondance, aux imprimés, aux divers médias audiovisuels, à l'informatique, à certains regroupements.

Que ce soit par l'imprimé (au début des années 1840), la radio (dès 1921), le téléphone (à partir de 1939), la télévision (également en 1939), le multimédia ou encore le multimédia interactif (vers le milieu des années 1990), l'enseignement à distance se décline au cours de son histoire sous six repères technologiques (Blandin, 2003). Force est de reconnaître que, les deux derniers repères s'avèrent être au cœur du développement des différents types de pratiques d'apprentissage en ligne que l'on retrouve au sein des établissements voués traditionnellement à l'enseignement présentiel.

Né en Angleterre en 1840 à l'Université de Londres et aux États-Unis en 1919 sous le couvert de l'enseignement par correspondance (McIsaac et Gunawardena, 1996), l'enseignement à distance est le produit de l'action conjuguée de plusieurs innovations : le développement du timbre-poste, la présence d'un service postal fiable et régulier et la production d'un papier offrant un bon rapport qualité-prix (Peraya, 2003). Noble (2000) nous apprend que le public visé par ce nouveau mode d'enseignement était à la recherche de qualifications professionnelles pour le commerce et l'industrie. À titre d'illustration de l'offre de formation à cette époque, les États-Unis comptaient en 1926 plus de 300 écoles par correspondance dont le revenu annuel dépassait les 70 millions \$ US (Noble, 2000). Or, 50 à 80% des frais de scolarité des étudiants étaient dépensés dans des campagnes de marketing et pour la formation de vendeurs payés à la commission (Giroux, 2006). À ce constat s'ajoute le suivant :

Le matériel promotionnel garantissait l'accès à une carrière, la sécurité d'emploi, la richesse, le statut social. Les campagnes de promotion mettaient en avant les avantages de l'enseignement personnalisé, l'attention individuelle d'un enseignant, le loisir pour chacun de progresser à son rythme et d'établir son propre horaire de travail. Les frais devaient être payés à l'inscription et n'étaient pas remboursables. Quelques années suffirent pour montrer que les firmes d'enseignement par correspondance s'étaient enrichies en réduisant les dépenses liées à l'enseignement, en investissant dans les activités promotionnelles et surtout en encaissant les sommes appelées drop-out money. Autrement dit, la rentabilité de l'entreprise tenait, en bonne partie, au nombre important d'abandons (Giroux, 2006. p.116-117).

C'est au cours des années 1970 que l'enseignement par correspondance connaît un second souffle, se voyant légitimé par différents discours institutionnels prônant l'autonomie, la personnalisation de la formation et la réduction des coûts. Dans la foulée du développement de la société post-industrielle apparaissent les « open universities » telle la *British Open University*. En raison de leurs particularités, force est de souligner que ces établissements voués à l'enseignement à distance ont obtenu difficilement la légitimité conférée aux établissements d'enseignement supérieur traditionnels.

## Encart 1 La légitimité des universités à distance

### Le cas de la Télé-Université (TÉLUQ) au Québec

L'histoire de la TÉLUQ, une des constituantes du réseau de l'Université du Québec et seule université complètement à distance au Québec, peut s'avérer révélatrice des tensions qui marquent la naissance et le développement des universités à distance. L'histoire de cet établissement est nourrie, nous apprend Guillemet (2007), de multiples ambitions, de facteurs accidentels et de décisions inattendues qui ont eu comme conséquence de nombreuses tensions. Nombreux ont été les rendez-vous manqués depuis la création de l'établissement québécois en 1972. Ainsi,

*Contribution au développement régional, introduction de méthodes d'enseignement faisant appel aux médias, instrument commun de l'Université du Québec, service aux clientèles défavorisées, organisme souple aux interventions ponctuelles ou inscrites dans le cadre de programmes, Open university à la québécoise, potentiel de réduction des coûts, programmes expérimental qui se définira dans l'action : le projet de télé-université était généreux mais touffu, et il a très vite donné lieu à des tensions, tant dans les rapports de la jeune télé-université avec les constituantes qu'au sein de l'équipe du projet, où les fondateurs s'inquiétaient des premiers développements qui leur semblaient remettre en cause certains objectifs fondamentaux du projet (Guillemet, 2007, p.304).*

En 1972, le projet d'une université à distance québécoise se veut un instrument commun de l'Université du Québec (UQ). Il vise les clientèles éloignées et se veut un agent de changement pédagogique. La médiatisation des cours, la réduction des coûts du réseau des constituantes de l'UQ et le développement et l'expérimentation de la formation à distance sont les lignes directrices. En 1974, l'institution reçoit l'autonomie administrative. Le projet est confirmé malgré les difficultés de fonctionnement avec les constituantes. En 1976, on maintient le projet malgré la proposition d'abolition. En 1979, l'institution reçoit son statut juridique. En 1980, elle est mise en tutelle. Les ruptures se multiplient par la suite. Il y a modification du projet des lettres patentes la même année : on oblige la TÉLUQ à rendre service à l'UQ de façon plus draconienne qu'il était prévu dans le projet initial. À la faveur d'un changement de direction, la TÉLUQ se libère de cette obligation. C'est en 1985 qu'elle est reconnue comme étant une réelle université. En 1987, par une recommandation du Conseil des universités, s'intensifie la collaboration avec les constituantes du réseau de l'UQ. La TÉLUQ se doit de favoriser le développement et les collaborations avec les autres universités et les établissements de formation à distance. La recommandation est endossée par le ministère de l'éducation qui fixe des attentes et exige de rendre des comptes. La TÉLUQ doit dès lors élargir sa clientèle et fonctionner à des coûts moindres que l'ensemble du réseau de l'UQ. En 1990, ce dernier crée une politique de l'enseignement hors-campus et le Fond de développement du télé-enseignement. En 1991, la TÉLUQ répondant aux exigences fixées, elle est désormais appelée à se développer sans entraves. Elle reçoit pour ce faire ses lettres patentes en 1992. En 2005, elle est rattachée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), une constituante du réseau de l'UQ. L'objectif est de créer la plus grande université francophone bi-modale au monde. La TÉLUQ devient alors la TÉLUQ-UQAM. Le projet est ambitieux et ne se fait pas sans tensions puisque le divorce entre les deux organisations a lieu en 2012. La construction d'une confiance réciproque basée sur des intérêts mutuels correspondant aux multiples parties prenantes n'aura pas pu ainsi prendre place.

Selon Guri-Rosenblit (1999), les établissements d'enseignement supérieur à distance se différencient des établissements traditionnels sur différents plans. Cette chercheuse évoque l'égalité des chances pour une clientèle négligée par les

universités traditionnelles, particulièrement les adultes désirant poursuivre des études à temps partiel. À cela se joignent les possibilités que permet la division du travail associée à la logique industrielle. Le changement au plan des interactions entre les élèves et les professeurs s'ajoute à la liste. Et quoiqu'elle s'est avérée peu concluante au cours des années 1970 et 1980, l'utilisation du multimédia constitue un autre facteur de différenciation. Au cours des années 90, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) s'imposent peu à peu dans les designs pédagogiques des pratiques. Au regard d'une potentielle offre de formation au-delà des frontières géographiques et des possibilités en termes d'innovation pédagogique, elles participent à la naissance des pratiques d'apprentissage en ligne. Y voyant un champ des possibles des plus intéressants pour leur devenir, les établissements d'enseignement supérieur de tradition présentielle emboitent le pas à ceux voués exclusivement à l'enseignement à distance. Guri-Rosenblit (2005) constate à cet égard qu'au début des années 2000 les établissements présentiels s'avèrent les mieux outillés en termes de plates-formes de gestion de cours et de logiciels outils. Cela n'est pas sans lien au fait que: « The blurring of meaning between « distance education » and « e-learning » led to expectations and predictions that dozens of thousands of students would be able to join higher and continuing education programs at lower costs, compared with classroom teaching » (Guri-Rosenblit, 2005, p.18). Guri-Rosenblit (2005) constate par ailleurs que les établissements traditionnels sont demeurés au début des années 2000: « reluctant to use the new technologies to supplant the face-to-face interaction [...]. The new technologies are applied mainly to enhance the teaching/learning process in the classroom rather than substitute the face-to-face interaction » (p.8).

#### **1.4 La cartographie des écrits**

Afin de cartographier les écrits prenant pour objet les écoles et facultés de gestion qui, vouées à l'enseignement traditionnel en classe, ont développé des pratiques d'apprentissage en ligne, nous avons effectué une recherche bibliographique dans l'un des moteurs de recherche les plus utilisés au sein du champ disciplinaire

associé, celui des sciences de l'administration: *ABI/Inform Global (Proquest)*<sup>1</sup>. Notre démarche se base sur deux concepts que nous avons couplés à celui de « Higher Education » : « Distance learning » et « E-learning ». Cette recherche documentaire couvre la période 1994-2011. Le début de cette périodicité s'explique par le fait que le premier article associé aux critères de recherche paraît en 1994.

Seuls des articles publiés dans des revues académiques et/ou professionnelles et évalués par des pairs et dont le texte intégral est disponible sur la base de données ont été retenus. 120 articles font l'objet de notre analyse. Un premier découpage s'est fait sur la base du contenu exposé dans leurs résumés. Un second a été effectué sur la base du contenu des articles. Ces opérations nous ont amené à exclure ceux dont l'objet d'étude ne correspondait pas à nos critères de recherche, à savoir les pratiques développées dans les établissements voués exclusivement à l'enseignement à distance, les universités d'entreprise et les entreprises; les résumés de différents rapports d'instances internationales (l'OCDE, par exemple); les spécifications technologiques de certains logiciels outils et / ou plates-formes de gestion de cours; les transformations technologiques et/ou organisationnelles touchant l'univers des bibliothèques; et les changements curriculaires dans les sciences de l'information.

Les 120 publications qui ont été retenues se retrouvent dans 89 revues. Nous les répartissons principalement en deux catégories. La première est associée de facto à différentes disciplines caractérisant les sciences de l'administration. L'économie, le marketing, le management, la recherche opérationnelle et la gestion des technologies de l'information sont ici représentées. La seconde catégorie est liée précisément au contexte institutionnel de l'enseignement supérieur. Le management de l'enseignement supérieur; l'éducation, la formation et la pédagogie; et la pédagogie basée sur l'exploitation des technologies de l'information: autant de domaines de recherche couverts.

---

<sup>1</sup> Les domaines couverts par ce moteur de recherche sont : le commerce, les conjonctures économiques, les stratégies d'entreprise, les théories et les techniques de gestion, les paysages concurrentiels et les informations sur les produits, la comptabilité, la finance et autres.

**Tableau I**  
**Lieux de diffusion des publications académiques sur l'apprentissage en ligne**

<b>Gestion des organisations</b>			
<b>Marketing</b>	<b>Management</b>		
American Marketing Association.	Baltic Journal of Management	Journal of the Australian and New Zealand Academy of Management	Academy of management
Marketing Intelligence & Planning	Benchmarking	Executive development	Journal of Leadership Studies
	Business Communication Quarterly	International Journal of Business and Social Science	Journal of Knowledge Management
	The Business Review	International Journal of Business and Management	Journal of Leadership & Organizational Studies
	International Journal of Management	International Journal of Organizational Innovation	Singapore Management Review
<b>Recherche opérationnelle</b>	Journal of American Academy of Business	International Journal of Public Administration	Strategic Change.
Central European Journal of Operations Research	International Journal of Value - Based Management	Foresight: the journal of Future Studies, Strategic Thinking and Policy	Managerial Auditing Journal
Journal of Applied Behavior Analysis	Journal of Managerial Psychology	Organization Management Journal	The British Journal of Administrative Management
			SAM Advanced Management Journal
			Systemic Practice and Action Research
<b>Technologies de l'information</b>			
Information & Management		Information Technology for Development	Journal of Management Information Systems
Information, Communication & Society		Information Resources Management Journal	Journal of Electronic Commerce in Organizations.
Informatica Economica		Association for Computing Machinery.	MIS Quarterly
Journal of Information Technology Theory and Application		Communications of the ACM	The Journal of Computer Information Systems
International Journal of Emerging Technologies and Society		Decision Support Systems	Systèmes d'Information et Management
		Information Systems Frontiers	Vine
		User Modeling and User – Adapted Interaction	Online Information Review
<b>Enseignement supérieur</b>			
<b>Éducation, formation et pédagogie</b>			
Education & Training	The Journal of Human Resource and Adult Learning	Accounting Education.	Journal of Marketing Education
Industrial and Commercial Training	International Journal of Pedagogies & Learning	Issues in Accounting education	IEEE Transactions on Education
Journal of European Industrial Training	Journal of Education for Business	The International Journal of Educational Management	Delta Pi Epsilon Journal
Journal of College Teaching and Learning			International Journal of education management
American Journal of Business education			
<b>Technopédagogie</b>		<b>Management</b>	
British Journal of Educational Technology	Tech Directions	Academy of Educational Leadership Journal	
International Journal of Distance Education Technologies	International review of Research in Open and Distance Learning	Tertiary Education and Management	
Journal of Information Systems Education	USDLA Journal	Higher Education Policy	
Campus-Wide Information systems	International journal of Technologies in Higher Education	Decision Sciences Journal of Innovative Education	
The American Journal of Distance Education	T.H.E Journal	Quality in Higher Education	
Journal of Distance Education Technologies	Journal of Information Systems Education	Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern	
Journal of Research on Technology in Education	New Library World		
Multimedia Tools and Application			
Journal of the American Society for Information Science			

Après avoir lu et comparé le contenu des 120 écrits retenus, nous les avons répartis selon deux principaux niveaux d'analyse. Le premier niveau est associé aux pressions de l'environnement (34,2 % des publications) menant au développement des pratiques d'apprentissage en ligne dans les organisations. Ces pressions sont : la concurrence internationale, le positionnement stratégique, les normes de qualité et la croissance de l'offre de pratiques dans différents contextes nationaux. Le second niveau est lié aux stratégies des organisations (65,8% des publications). Nous abordons les facteurs qui contraignent et/ou favorisent le développement de ces stratégies. Ces facteurs sont liés à la question des identités professionnelles et des ressources humaines et matérielles. Nous nous attardons également aux impacts des stratégies sur la manière dont les pratiques d'apprentissage en ligne s'évaluent en termes de perception chez les étudiants et d'évaluation de leurs apprentissages.

Ces niveaux d'analyse se déclinent sous trois plans d'intervention. Le plan normatif (59,2% des publications) est associé aux propositions tendant à prescrire ce qui est attendu au nom de la rationalité. Le plan analytique et descriptif (35,8% des publications) est construit sur des connaissances basées sur l'empirisme. Le plan critique (5% des publications) interroge la réalité et les interprétations qui en sont faites.

### **1.5 Les limites méthodologiques**

La cartographie des écrits nous amène à signaler quelques précisions méthodologiques quant à leur potentiel de généralisation à propos de la compréhension des processus de changement dans les écoles et facultés de gestion à l'échelle internationale.

Premièrement, il s'avère difficile au sein des écrits de différencier les scénarios pédagogiques auxquels sont associés les pratiques d'apprentissage en ligne. Il est possible de croire que cela n'est pas sans lien au pluralisme conceptuel que manifeste la littérature. On y retrouve 31 concepts<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> *Open learning, multimedia programs, distance education, virtual classroom, advanced learning networks, virtual universities, web courses, distance-independent technologies, internet-based distance learning, distance-education mega-universities, distributed learning environment, online*

Deuxièmement, nous sommes amenés à constater que les publications retenues réfèrent le plus souvent à différents contextes nationaux partageant une conception marchande de l'éducation. Il s'agit d'une réalité qui, doit-on le constater, ne touche pas l'ensemble des pays à l'échelle internationale. Le Canada en est l'exemple. Cela teinte la lecture des pressions auxquelles nous associons le premier niveau d'analyse. À cet égard, considérer l'ancrage national est loin d'être négligeable à la compréhension des processus de changement institutionnel.

Troisièmement, nous précisons qu'il s'avère difficile de généraliser à propos des stratégies organisationnelles des établissements d'enseignement supérieur (Nuttall, 1992; Meek, 2002; Eastman, 2003). Or, qu'ils soient publics ou privés et qu'ils relèvent d'un système de coordination « top-down » (pouvoir et orientations définies par l'État, tel est le cas en Allemagne, en Autriche, en France ou en Italie) ou « bottom-up » (autonomie institutionnelle, ce qui est le cas aux États-Unis, aux Pays-Bas, au Canada, en Australie ou au Royaume-Uni) (Sanyal, 1997), les écoles et facultés de gestion demeurent des organisations des plus complexes. Nous constatons que cette complexité semble par ailleurs peu considérée dans les articles.

## **1.6 Les pressions de l'environnement**

Il est ici question des pressions qui amènent au développement des pratiques d'apprentissage en ligne : la concurrence internationale, le positionnement stratégique, les normes de qualité et la progression de l'offre dans différents contextes nationaux.

### **1.6.1. La concurrence internationale**

Quelques auteurs légitiment les pratiques d'apprentissage en ligne dans un monde où les frontières entre l'entreprise et l'enseignement supérieur seraient portées à

---

*recorded lectures, distance campus, online campus, on-line learning, web-based virtual learning environment, cyberlearning, on-line education, web-enhanced teaching, educational technologies, open-source courseware, flexible learning, computer-based learning, distributed online courses, virtual learning environment, Web-based learning technologies online technology and instructional delivery, internet-based distance education, internet/web-based education, technology-mediated distance education, mobile learning.*

disparaître, où la croissance économique serait liée au changement technologique et à l'ouverture des marchés.

Au plan normatif, Fallshaw (2000) défend l'émergence d'une industrie postsecondaire du savoir ouverte à la compétition internationale et aux sensibilités du marché. Les besoins de qualification de nouveaux jeunes adultes qui auront à concilier travail et études s'avèrent être un marché lucratif (Keng et Swee, 2001; Mihhailova, 2006). Folkers (2005) présente différentes pressions liées au marché de l'éducation: la croissance de la demande de la formation tout au long de la vie, la venue d'étudiants non-traditionnels (plus âgé et à temps partiel) et la présence de nouveaux compétiteurs, c'est-à-dire les universités virtuelles et privées. Hart et Rush (2007) légitiment dans ce nouveau contexte économique l'idée de considérer les étudiants à titre de consommateurs. L'objectif est de favoriser une culture d'excellence.

Au plan critique, les discours faisant la promotion de la marchandisation de l'éducation trouvent sur leur chemin quelques objections. En prenant pour objet le discours du vice-doyen de l'*Open University* en Angleterre, lequel avance que les universités et les collèges américains qui sont en crise financière doivent développer des pratiques d'apprentissage en ligne, Simmons (2001) soutient que l'objectif de la réduction des coûts qui alimente un tel développement amène au remplacement des professeurs par des ordinateurs et des enseignants à temps partiel, ce qui constitue un danger pour l'éducation. Pour Newton (2003), le débat se situe au niveau de la propriété intellectuelle, du maintien de la qualité des cours et de la valorisation du vedettariat académique, c'est-à-dire l'offre de cours par des célébrités du monde académique, phénomène amenant à la dévaluation du corps professoral au sein des établissements. Osborne et Oberski (2004) préviennent de leur côté les États européens à propos du risque de la marchandisation en éducation. Le contrôle des entreprises et des consommateurs sur les curricula est en avant-plan de leur argumentaire.

**Tableau II**  
**La concurrence internationale**

Normatif	Critique
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Industrie post-secondaire du savoir ouverte à la compétitivité</li> <li>• Besoins nouveaux de qualification : jeunes adultes conciliant travail et études ; formation continue tout au long de la vie; et étudiants plus âgés et à temps partiel</li> <li>• Étudiants en tant que consommateurs</li> <li>• Nouveaux compétiteurs : universités virtuelles et privées et entreprises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Affaiblissement, dévaluation et remplacement du corps professoral</li> <li>• Contrôle des entreprises et des consommateurs</li> </ul>

### **1.6.2 Le positionnement concurrentiel**

Puisque l’environnement des écoles et facultés de gestion à l’échelle internationale peut s’évaluer selon l’idée d’un marché mondial de l’éducation en construction, une réalité qui n’est d’ailleurs pas sans critiques, quelques auteurs proposent des principes relevant du management stratégique afin de soutenir le positionnement concurrentiel.

Au plan normatif, les alliances avec d’autres établissements et des entreprises demeurent des stratégies de positionnement prometteuses pour les écoles et facultés de gestion (Daniel, 1994; Muskett, 1996; Alavi, Yoo et Vogel, 1997 ; Baer, 2000 ; Graves, 2001; Black, 2002; Cunha et Putnik, 2007). Boyd et Halfond (2001) traduit la nécessité d’un tel positionnement dans les termes suivants: « As education goes increasingly online and offcampus, many traditional universities will feel the effects of consolidation within their own ranks. Business schools will face additional pressure as corporate universities and Internet universities offer an economical and effective means of professional education. Unless MBA programs seize opportunities for creative collaboration, today's potential partners will become tomorrow's predators” (p.247). Chan et Welebir (2003) reprennent le concept porterien de chaîne de valeur à titre de vecteur de rationalisation des coûts de fonctionnement des organisations. Ces auteurs proposent une analyse sectorielle sur la base de cinq forces: les compétiteurs sont les autres universités, les nouveaux entrants sont les universités virtuelles, les substituts proviennent des entreprises productrices de savoir, les fournisseurs sont ceux offrant des technologies éducatives et les

consommateurs sont les étudiants. Les écoles et facultés de gestion ne doivent pas offrir des programmes complets basés sur l'apprentissage en ligne mais plutôt des cours spécifiques. Pour ces auteurs, l'avantage de ces établissements demeure pour l'instant dans leur accréditation et leur capacité à nouer des alliances stratégiques. Fagan (2003) estime quant à lui le transfert des pratiques du « e-commerce » et du « e-government ». Il avance que: "With strong CIO leadership, a robust strategic planning process, and effective implementation practices, hopefully many educational institutions will achieve the benefits of IT touted by industry, and avoid some of the pitfalls as they move toward the goal of seamless, customer service and e-education delivery" (p.137). Il en est de même pour Granitz et Greene (2003) qui avancent que: « The e-marketing strategic themes of personalization and customization, community, disintermediation, reintermediation, consumer tracking, enhanced customer service, and mixing bricks and clicks are then applied to the challenges for the purpose of providing guidance toward the most appropriate deployment of the Internet for distance education" (p.16). Selon Folker (2005), l'image de marque (« branding ») demeure la principale mesure de positionnement. Ainsi, "This is the model that may become prevalent, particularly among the nation's major universities. In e-commerce terms, these brick-and-click organizations have strong "brand recognition," and may engender a higher level of trust among constituents, as the flexibility of distance education is combined with the stability and reputation of the physical institution" (p.65).

**Tableau III**  
**Le positionnement concurrentiel**

<b>Normatif</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse sectorielle : compétiteurs (autres universités), nouveaux entrants (universités virtuelles), substituts (entreprises), fournisseurs (entreprises de technologies éducatives) et consommateurs (étudiants)</li> <li>• Transfert des pratiques du « e-commerce »</li> <li>• Accréditations et alliances stratégiques</li> <li>• Développement curriculaire; développement de contenus; acquisition de support et le recrutement; livraison; évaluation et conseils; articulation et accréditation</li> <li>• Image de marque</li> </ul>

### **1.6.3 Les normes de qualité**

Que ce soit, entre autres, pour les gouvernements, les agences d'accréditation et les employeurs, la qualité des pratiques d'apprentissage en ligne à distance soulèvent de

nombreux questionnements à l'échelle internationale. Est au cœur de ceux-ci l'établissement de standards afin d'assurer le développement de meilleures pratiques qui favorisent, d'une part, de réels apprentissages et qui protègent, d'autre part, la qualité des systèmes nationaux d'éducation.

Au plan normatif, quelques auteurs (Long et al., 1999; Lych, 2003; Connoly, Jones et O'Shea, 2005; Stella et Gnanam, 2005) proposent des modèles et des critères pour établir des normes au sein des organisations. L'évaluation par les pairs et l'accréditation par des agences nationales sont de mises pour soutenir une intégration internationale des pratiques d'apprentissage en ligne.

Au plan analytique et descriptif, nous constatons qu'il s'avère difficile de poser un constat à propos du niveau de développement des normes de qualité à l'échelle internationale. À la fin des années 90, Koch et Fisher (1998) soulignent que ces normes « appears to have been quite helpful to some business forms, it is only marginally useful in the rapidly changing, indeed revolutionary, environment that universities inhabit today » (p.23). Middlehurst et Woodfield (2006) traitent des normes dans cinq différents pays (Jordanie, Malaisie, Australie, Kenya et Royaume-Uni) et concluent qu'il existe de nombreuses différences entre ceux-ci et que les processus d'adoption de normes évoluent progressivement. Oosthuizen, Loedolff et Hammann (2007) évaluent la qualité des cours d'un établissement d'Afrique du Sud : il existe un fossé entre ce qui est offert et les critères définis par The Higher Education Quality Committee (HEQC).

**Tableau IV**  
**Les normes de qualité**

Normative	Analytique et descriptif
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer de normes pour chacune des parties prenantes</li> <li>• Évaluer par les pairs</li> <li>• Accréditer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficulté de poser un constat à l'échelle internationale</li> <li>• Utilisation marginale</li> <li>• Évolution progressive</li> <li>• Fossé entre les prescriptions et les réalités organisationnelles</li> </ul>

#### **1.6.4 La croissance de l'offre**

Parce qu'il s'avère souvent difficile au sein de la littérature de différencier les scénarios pédagogiques sur lesquels reposent les pratiques d'apprentissage en ligne, on ne peut cerner de façon précise la croissance que celles-ci ont connue au cours des années. Présentons tout de même quelques constats.

Au plan analytique et descriptif, la littérature nous apprend qu'en 1997-1998, c'est près de 1,4 millions d'étudiants américains qui étaient inscrits à un cours basé sur le « distance learning » (Shea et al., 2001). En 2000, le nombre passe à 1,6 millions (Gagne et Shepherd, 2001). Bryant et al. (2005) nous apprennent sur la base de différents rapports institutionnels américains qu'en 2000-2001 c'est 56 % des établissements américains qui offraient la formation à distance en ligne. Par ailleurs, 31% ne prévoyaient pas le faire. Plus de 50 écoles et facultés de gestion accrédités par la *Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)* offraient à cette période des pratiques d'apprentissage en ligne. En 2009, Zhao et al. précisent que ce sont 393 des 436 écoles et facultés de gestion accréditées par le même organisme qui offraient de telles pratiques. Bien qu'il soit difficile d'évaluer le type de pratiques dont il est question, on peut remarquer ici une nette progression dans l'offre de formation de ces écoles et facultés.

Ozdemir et Abrevaya (2007) constatent que la taille, le statut (privé ou public), le niveau d'enseignement et la localisation des établissements ont un impact sur le niveau de développement de l'offre. Ozdemir et al. (2008) soulignent que le "technology-mediated learning" (TML) sont aux États-Unis sur l'année académique 2000-2001 "used more in lower-ranked universities, in states with high population densities, and at the graduate than the undergraduate level" (p.324).

Au plan critique, Pratt (2005) démontre que les établissements australiens ont adopté dans les années 90 les «innovative new online learning technologies without critical examination of their merit to those institutions, leading in some cases to wasted resources, unfulfilled expectations, program and organisational failure » (p.57). L'effet de mode est à la source de cet échec. Borchers (2004) questionne à ce propos

les choix précipités de nombreuses organisations dans un contexte marqué de promesses.

**Tableau V**  
**La croissance de l'offre**

Analytique et descriptif	Critique
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression aux États-Unis depuis la fin des années 90</li> </ul> <p><b>Facteurs liés au développement des pratiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taille, statut (privé ou public), niveau d'enseignement et localisation des établissements</li> <li>• Effet d'entraînement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix précipités dans un contexte marqué de promesses</li> <li>• Effet de mode</li> </ul>

### 1.6.5 Synthèse

Malgré qu'il s'avère difficile de différencier la nature des différents types de pratiques d'apprentissage en ligne auxquels s'attarde la littérature, nous sommes amenés à constater qu'ils ont connu une réelle croissance au cours des années 2000, particulièrement aux États-Unis, et notamment au sein des écoles et facultés de gestion accréditées par la AACSB. Le bilan reste par ailleurs mitigé, si ce n'est de dire que les potentialités souhaitées prennent davantage de temps à se manifester que certains de leurs défenseurs. Les changements qu'ils préconisent se réfèrent au mode d'organisation qui caractérise l'entreprise : positionnement stratégique et normalisation. Les pratiques d'apprentissage en ligne font certes de nombreux adeptes, notamment pour ceux qui y voient des occasions d'affaire, mais présente des inquiétudes : la conception marchande de l'éducation qui émerge des potentialités des technologies renouvelle le perpétuel questionnement sur l'identité des établissements d'enseignement supérieur et la qualité de l'éducation.

### 1.7 Les stratégies des organisations

Nous verrons que les stratégies organisationnelles sont influencées par différents facteurs : les identités professionnelles des professeurs et les ressources humaines et matérielles des organisations. Nous associons leurs impacts sur la manière dont les scénarios pédagogiques des pratiques d'apprentissage en ligne se construisent et s'évaluent en termes de perception chez les étudiants et d'évaluation des apprentissages qu'ils développent.

### 1.7.1 Les identités professionnelles

Au plan normatif, le changement au plan des identités professionnelles des professeurs est au cœur de l'enjeu du développement pédagogique des pratiques d'apprentissage en ligne. Pour Miller (2007) « ...we may replace the traditional role of the instructor (content delivery) by new roles of "instructional designer" to create courses and "learning manager" to deliver them. The core competence of both these new education professions is to combine a broad understanding of educational technology with a deep knowledge of learning (p. 483)”. Pour Heckman et Annabi (2006), cette transformation se traduit dans les termes suivants: « From questioner of students to trainer of student questioners; from provider of feedback to teacher student responders; from provider of information to teacher of student information providers; from analyst (with a focus on rational deduction) to editor (with a focus on story values)” (p.148). Et de dire Smith et Mitry (2008) que: “educators and students will not realize the true potential of *e-learning* until the administrators of all universities adhere to the *higher* academic standard of full-time faculty expertise” (p.147). Le développement de l'expertise pédagogique est ainsi central au changement des identités professionnelles.

**Tableau VI**  
**Les identités professionnelles**

---

Normatif
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconnaissance de nouveaux rôles</li><li>• Reconnaissance de l'expertise pédagogique</li></ul>

---

### 1.7.2 Les ressources humaines et matérielles

Au plan analytique, la littérature nous apprend qu'il y aurait bien souvent inadéquation entre les pratiques administratives et pédagogiques, particulièrement en ce qui concerne le nombre d'employés nécessaires au soutien administratif que nécessite le développement des pratiques d'apprentissage en ligne à distance. Puis, on remarque le peu d'incitatifs des administrations à soutenir de nouvelles avenues pédagogiques. En d'autres termes, difficile est le passage entre une initiative individuelle menée par un professeur et son intégration dans les modes de

fonctionnement d'une organisation. Le manque de personnel est perçu comme étant un des facteurs clés les plus présents dans la littérature. Shea et al. (2001) avancent à cet égard que : « In an age of tightening budgets in academia, it is not surprising that institutions are trying to establish and run DE [distance education] programs with as little staffing as possible [...] Administrators are often surprised at how much new DE programs affect so many facets of the campus operation, including registration, financial aid, academic computing, the campus network capabilities, faculty remuneration, and the union" (p.114-115). Newton (2003) lève le doute à propos des motivations réelles des acteurs administratifs à introduire des pratiques d'apprentissage en ligne. En fait, « The overall picture which emerges when examining a range of initiatives currently being undertaken across a range of academic institutions is that developments are often led by the enthusiasm of individuals with little extrinsic reward structure to encourage these innovations" (p.412).

Navarro (2000) nous apprend à propos de l'offre de cours virtuels en économie par 50 établissements américains que les principaux problèmes pour soutenir la rentabilité résident dans les seuils élevés d'inscription et dans les résistances des professeurs et des étudiants. Il démontre que les potentialités de l'interactivité contribuent à l'augmentation de la facture. La gestion de la propriété des droits d'auteur s'ajoute aux frais. La littérature présente d'autres facteurs à considérer: la sous-estimation du temps qu'implique le développement des cours; la difficile constitution d'équipes interdépartementales; la sous-estimation des problèmes à travailler avec des partenaires locaux et internationaux; la présence de processus de planification peu détaillés, ce qui cause l'émergence de nombreux problèmes; l'attitude négative du corps professoral vis-à-vis les TI; et le changement de rythme lié à la flexibilité des horaires (Flowers et al. 1998; Garrison et Borgia, 1999; Carr-Chellman, 2000b; Holley, 2002; Mutula, 2002; Newton, 2003; Teghe et Knight, 2004; White, 2007; Henderson et Bradey, 2008 ; Smith et Mitry, 2008 ; Payette et delphi, 2009 ; Bhati et al., 2010). Par ailleurs, il serait faux de croire que les pratiques d'apprentissage en ligne ne sont qu'obstacles et difficultés. Holley (2002) et Hasni et al. (2011) démontrent que si leur développement implique du temps et des ressources, les rétributions se présentent à long terme.

**Tableau VII**  
**Les ressources humaines et matérielles**

---

**Analytique et descriptif**

---

- Disponibilité des ressources
  - Peu d'incitatifs des administrations
  - Sous-estimation du temps dans le développement des cours
  - Difficulté d'évaluer les coûts de structure et la rentabilité des cours
  - Difficile constitution d'équipes interdépartementales
  - Sous-estimation des problèmes à travailler avec des partenaires locaux et internationaux
  - Présence de processus de planification peu détaillés
  - Attitude négative du corps professoral
  - Changement de rythme lié à la flexibilité des horaires
  - Définition des politiques de droits d'auteur
  - Seuil élevé d'inscriptions
  - Résistance des professeurs et des étudiants
  - Coûts élevés des applications interactives
  - Propriété intellectuelle
- 

### **1.7.3 Le design pédagogique**

Au plan normatif, on nous apprend qu'il importe dans une perspective d'ingénierie pédagogique de définir des étapes pour construire des pratiques centrées sur l'apprenant (Chunting, John et Ceccarelli, 2005; Zabriskie et McNabb, 2007 ; Chuang, 2009 ; Chai et al., 2010 ; Neumann et Neumann, 2010 ; Zamfir, 2011). Pour Besser et Bonn (1996), il importe de considérer les différentes situations éducatives et les combiner aux forces de l'enseignement présentiel. L'important est de réfléchir aux possibilités de la virtualité et non de s'en servir pour transférer les contenus et les méthodes associées à l'enseignement présentiel (Schank, 1998). Cela amène à une redéfinition du matériel et des contenus, ce qui implique du temps et des ressources (Neumann, 1998). C'est alors que l'on soulève l'importance d'opérer des transformations dans les conceptions de l'enseignement, d'effectuer un changement de paradigme (Santally, 2006; Hutchinson, 2007; Curcher, 2011; Kuang-Cheng, 2011). Bien conçus, les cours offerts en ligne offrent de meilleures performances que les cours traditionnels (Costa et Silva, 2009). À ce propos, Ciudad-Gomez (2010) démontre que les plateformes de gestion de cours peuvent s'avérer des plus utiles à cet égard, permettant le développement des habiletés des professeurs à améliorer le design des cours. Nombreux facteurs doivent être considérés afin de soutenir le changement de paradigme : l'engagement actif des étudiants et des professeurs, l'encouragement de la réflexivité et des interactions, la création d'opportunités de travailler en équipe, l'accessibilité aux ressources d'enseignement et le changement

dans les représentations sur l'apprentissage (Linn, 1996; Buseti et al. 2007 ; Sinayigaye, 2010). Cela implique de développer un environnement propice aux interactions entre les enseignants, les apprenants, les communautés d'apprenants et les contenus (Crawford, 2001). En fait, il importe de favoriser la quantité et la qualité des interactions (Gibson, 2001; Muirhead, 2002 ; Hay et al., 2004 ; Grandzol et Grandzol, 2006 ; Bradley, 2009 ; Tikhomirov et al. 2009 ; Menkhoff, 2011), de créer des communications authentiques (Köck et Paramythis, 2011), de privilégier la résolution de problèmes (Jianxia et Havard, 2003), de rendre le système technologique intéressant, interactif et facile d'usage (Greasley, Bennett et Greasley, 2004), de personnaliser les cours, de favoriser la créativité, d'évaluer la participation des étudiants, de créer un état psychologique associé à la performance (Rossin et al., 2009) et de créer des espaces collaboratifs (Conaway, Easton et Schmidt, 2005 ; Li et Pitts, 2009 ; Daniels, 2009; Levy et Hadari, 2010 ; Konstantinidis, 2010 ; Ighal et al., 2011) en utilisant, entre autres, les wikis (Hazari et al. 2009 ; Nica et Grayson, 2011) ou encore l'environnement virtuel Second Life (Dreher et al., 2009; Wang et Braman, 2009). Il importe de déterminer les attentes de l'apprenant, de décoder ses comportements d'apprentissage et ses expériences antérieures d'apprentissage, d'analyser ses compétences déjà acquises, de comprendre les potentialités des infrastructures dont il dispose (Keng et Swee, 2001; Alexander, 2001 ; Zapalska et Brozik, 2006 ; Boushia et Labat, 2010 ; Greener, 2010). Il importe aussi d'offrir des cours reliés à leurs intérêts (Scagnoli, 2001 ; Combe, 2005). À ce propos, différents modèles peuvent être mis de l'avant. Il peut tant être centré sur le contenu à enseigner, sur les interactions entre élèves, sur le développement des compétences ou la résolution de problèmes complexes (Rungtusanatham et al., 2004).

Au plan analytique et descriptif, Xiaoqing (2007) avancent que les cours relevant du "online course" manifestent de nombreuses lacunes en termes de personnalisation, de mobilité et de coordination des groupes d'étudiants. Pour Gerow et al. (2010), les pratiques d'apprentissage en ligne utilisées en classe peuvent créer la perte d'intérêt et d'attention envers les contenus (« cyberslack »).

**Tableau VIII**  
**Le design pédagogique**

Normatif	Analytique et descriptif
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir des objectifs d'enseignement, des contenus d'enseignement, des méthodes d'enseignement, des méthodes d'évaluation des apprentissages et des cours</li> <li>• Combiner avec l'enseignement présentiel</li> <li>• Redéfinir le matériel pédagogique associé à l'enseignement présentiel</li> <li>• Engager activement les étudiants et les professeurs dans l'apprentissage</li> <li>• Encourager la réflexivité et les interactions</li> <li>• Créer des opportunités de travailler en équipe</li> <li>• Rendre accessible les ressources d'enseignement</li> <li>• Changer les représentations sur l'apprentissage</li> <li>• Favoriser la quantité et la qualité des rétroactions</li> <li>• Rendre le système technologique intéressant, interactif et facile d'usage</li> <li>• Personnaliser les cours</li> <li>• Développer un sens de la communauté</li> <li>• Relier les connaissances antérieures aux connaissances à acquérir</li> <li>• Transférer les nouvelles connaissances à des contextes connus par l'apprenant</li> <li>• Déterminer les attentes en termes de compétences et de performance</li> <li>• Offrir des cours reliés aux intérêts des étudiants</li> <li>• Développer les espaces collaboratifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lacunes en termes de personnalisation, de mobilité et de coordination des groupes d'étudiants</li> <li>• Perte d'intérêt et d'attention envers les contenus</li> </ul>

#### **1.7.4 Les perceptions des étudiants**

Au plan descriptif et analytique, Marriott, Marriott et Selwyn (2004) qui se sont intéressés à des étudiants en comptabilité avancent que: « ... the quantitative study reveals a significant increase in students' reported use of the Internet and e-mail, but the qualitative study indicates that the students were reluctant to consider further advances such as on-line tutorials and other forms of teaching which dispensed with traditional classroom discussion" (p.127). Tel est le cas pour les "online games" qui ont fait l'objet de l'étude de Chen et Liu (2009). Johnson et al. (2009) démontrent de leur côté qu'il faut considérer un ensemble de facteurs pour mesurer précisément l'intérêt des étudiants envers les pratiques d'apprentissage en ligne. Il est de même pour Gulliver et Ghinea (2009) qui démontrent que la personnalité et le type de cognition de l'étudiant affectent le niveau d'assimilation de l'information, le besoin de réussite et le niveau de confiance. Watters et Robertson (2009) soulèvent quant à eux l'intérêt varié envers les pratiques d'apprentissage selon le niveau d'étude des étudiants. Les « graduate » ont une appréciation plus positive que les « undergraduate ». Owens et Price (2010) précisent que l'enseignement traditionnel

prédomine au Royaume-Uni alors que les étudiants souhaiteraient une plus grande utilisation des technologies en classe. Tanner et al. (2009) nous apprennent que les étudiants démontrent davantage d'intérêt pour les pratiques d'apprentissage en ligne que les professeurs. Crandall et al. (2010) démontrent l'intérêt des étudiants pour l'accessibilité des ressources d'enseignement que procurent les plates-formes de gestion de cours. Par ailleurs, les discussions en classe seraient des plus appréciées en termes d'activités d'apprentissage. Al-Asfour et Bryant (2011) soulignent l'importance que représentent la flexibilité, la communication et la présence de support technique pour obtenir la satisfaction des étudiants.

**Tableau IX**  
**Les perceptions des étudiants**

---

**Analytique et descriptif**

---

- Les étudiants souhaiteraient une utilisation modérée des technologies en classe
  - Les étudiants apprécient la flexibilité, la communication et la présence de support technique
  - Les technologies sont perçues comme un complément à la classe
- 

### **1.7.5 L'évaluation des apprentissages**

Quelques articles relevant du plan analytique et descriptif démontrent qu'il n'y a pas de réelles différences au début des années 2000 entre les pratiques traditionnelles et celles en ligne (Thirunarayanan et Perez-Prado, 2001; Mintu-Winsatt, 2001; McLaren, 2004; Overbaugh et Li, 2006; Kock, Verville et Garza, 2007). Piccoli, Ahmad et Ives (2001) avancent qu'il n'y a non plus de différences entre les deux types d'environnement lorsqu'il est question du développement des habiletés technologiques des étudiants. Dans une étude auprès des étudiants de 30 professeurs enseignant l'économie dans 15 différents établissements, Sosin, Blecha et Agarwal (2004) nous apprennent que les technologies ont un léger impact positif sur les performances des étudiants. Par ailleurs, cela dépend du type de technologie utilisée. Schultz (2011) démontre qu'il n'y a pas de réelles différences entre les étudiants résidents et étrangers aux États-Unis lorsqu'il est question de l'évaluation des apprentissages.

**Tableau X**  
**L'évaluation des connaissances**

---

**Analytique et descriptif**

---

- Peu de différences réelles entre les enseignements traditionnels et en ligne
  - Aucune étude ne peut affirmer qu'il y a amélioration des apprentissages
  - Pas de différences entre les cultures dans un même contexte national
- 

### **1.7.6 Synthèse**

De notre compréhension des stratégies organisationnelles qui ont conduit au développement des pratiques d'apprentissage en ligne s'impose une question. Bien que des écoles et facultés de gestion aient vu en le développement de ces pratiques de multiples promesses et possibilités tant au plan économique qu'au plan pédagogique, ces dernières ont-elles bénéficiées des ressources nécessaires afin de soutenir les changements souhaités? La littérature nous amène à constater que le changement légitimé ne semble pas aller de soi. Du moins, des incertitudes sont présentes. À cet égard, les administrations semblent peu investies en ce qui concerne la mise en place de conditions de fonctionnement favorables au développement des pratiques d'apprentissage en ligne et au soutien administratif des étudiants en ce contexte. Cela n'est pas sans soulever le problème que représente l'identité professionnelle des professeurs devant effectuer un changement de paradigme en enseignement. Nous constatons que, malgré des avancées, la révolution pédagogique n'a pas encore eu lieu. Du moins, elle n'atteint pas une masse critique puisque la culture de l'enseignement supplante celle de l'apprentissage. Encore faut-il préciser que les étudiants en contexte présentiel demandent une utilisation modérée des technologies. En légitimant des pratiques centrées sur les besoins de l'apprenant, la littérature nous apprend qu'il importe dans une perspective d'ingénierie pédagogique de construire des situations d'apprentissage complexe et authentique. L'enseignant doit pour ce faire favoriser les interactions, manifester de l'engagement et posséder les compétences techno-pédagogiques requises pour que l'information se transforme en savoir chez l'apprenant. Pour ce faire, elles se doivent d'être traitées, d'être greffées à ses connaissances antérieures. En fait, l'identification et l'allocation des ressources et le design des pratiques se doivent d'être configurés à partir des besoins de l'apprenant.

## **Conclusion**

Au plan des pressions de l'environnement, nous avons été amené à constater que le changement est associé à des variables économiques (marché et positionnement) et techniques (taille, statut, situation géographique, densité de la population et cycle d'enseignement). Les écrits exposent de ce fait une vision largement fonctionnaliste à propos du changement. Elle porte sur l'organisation qui acquiert une performance organisationnelle dans un environnement qui dicte largement ses stratégies génériques. Que ce soit en raison de la présence de pressions pour qu'ils agissent de plus en plus à la manière des entreprises (Gioia et Chittippedi, 1991; Eastman, 2003) ou qu'ils se fassent entrepreneuriaux (Clark, 1998), il convient de dire que les établissements d'enseignement supérieurs ont été de plus en plus appelés ces dernières années à évoluer dans un contexte de marché, faisant que le paradigme de l'entreprise privée leur est de plus en plus transposé (Meyer et Rowan, 2006). Cela ne veut pas dire pour autant que la rationalité économique représente le seul mécanisme de régulation qui régit leurs actions. Or, c'est à la compréhension du pouvoir culturel et cognitif des institutions que s'attarde la présente thèse.

Au plan des stratégies des organisations, nous avons été amenés à constater que le changement est vu selon un schéma rationaliste comme étant le résultat d'actions explicites (définition, mise en œuvre, contrôle des ressources, etc.). Bien que la réingénierie pédagogique soit légitimée, le renouvellement des manières de faire traditionnelles des écoles et facultés de gestion n'est pas tenue pour acquise. Il va sans dire que les pratiques d'apprentissage en ligne répondent pour l'instant d'une logique artisanale de développement. Elles ne sont pas normées : pluralisme conceptuel à leur propos, diversité des pratiques se réclamant du concept et absence de protocoles au plan de l'ingénierie pédagogique. Leur développement repose ce faisant sur le jugement des professionnels. Mais encore faut-il reconnaître les spécificités des archétypes organisationnels (Cohen et March, 1974; Mintzberg, 1989; Denis, et al., 2001; Denis et al., 2007; Jarzabkowski et al., 2009; Taylor, 2009) que sont les écoles et facultés de gestion et de l'environnement fortement institutionnalisé (Meyer et Rowan, 1977) dans lequel les pratiques prennent forme, ce que ne fait pas la littérature qui a fait l'objet du présent chapitre. Notre démarche analytique tend à répondre à cette lacune.

## Chapitre II

### Le cadre théorique

---

Le premier chapitre a montré que le développement des pratiques d'apprentissage en ligne au sein des écoles et facultés de gestion répond de différentes pressions de l'environnement et repose sur différentes stratégies des organisations. Notre objectif est de favoriser une meilleure compréhension du phénomène. La manière dont se construisent les interactions entre ces pressions et stratégies dans un contexte institutionnel donné est au cœur de notre démarche analytique. Nous le faisons en mobilisant comme ancrage théorique le néo-institutionnalisme sociologique (DiMaggio & Powell, 1983, 1991).

Le point de vue adopté par le néo-institutionnalisme sociologique pour expliquer la manière dont se construisent les processus de changement dans les organisations n'est pas d'ordre économique. Il s'attarde plutôt à leurs dimensions culturelle et cognitive. Cette posture amène à considérer que « les organisations n'adoptent pas nécessairement les pratiques les plus appropriées aux exigences économiques du moment, mais celles qui apparaissent les mieux acceptées socialement » (Huault, 2002, p.103). En cela, il est entendu que les choix sociaux que font les organisations sont des constructions sociales, le produit de leur encastrement social. De cette posture, le chercheur est appelé ce faisant à défendre une vision anti-utilitariste de l'action et des préférences individuelles. Or, c'est dans l'objectif de comprendre la manière dont se construit l'encastrement social des pratiques d'apprentissage en ligne que nous avons élaboré notre démarche analytique. Le concept de travail institutionnel nous sert de repère. Il est associé à l'étude des processus de création, de maintien et de perturbation des institutions (Lawrence et Suddaby, 2006; Lawrence, Suddaby et Leca, 2009). Un tel choix conceptuel nous amène ce faisant à considérer les pratiques d'apprentissage en ligne comme étant une institution en devenir qui se différencie de l'ancienne, à savoir les pratiques d'enseignement traditionnelles en classe.

Afin de présenter les principales assises théoriques de notre démarche analytique, ce second chapitre est structuré en quatre principales sections. La première montre les

fondements théoriques du néo-institutionnalisme sociologique. La seconde formule les critiques attribuées à ces fondements. La troisième expose les contributions théoriques des récentes études à propos des processus de changement institutionnel. La quatrième présente notre modèle d'analyse au centre duquel se retrouve le concept de travail institutionnel (Lawrence & Suddaby, 2006; Lawrence, Suddaby & Leca, 2009).

## **2.1 Le néo-institutionnalisme sociologique : une approche théorique en trois trajectoires**

Le néo-institutionnalisme sociologique a pour objet d'étude l'encastrement social qui préside au développement des pratiques au sein des organisations. Il s'attarde pour ce faire aux cadres d'action collective que construisent les institutions, des entités structurant et canalisant les choix sociaux que font les organisations. De cette perspective, il est entendu que les institutions sont le résultat de routines, c'est-à-dire d'habitudes consolidées et communes à un ensemble d'organisations évoluant au sein d'un même contexte (Greenwood & al., 2008). Étant extérieures aux organisations et ayant un haut degré de résilience (Scott, 2001), ces institutions constituent en soi un système de croyances: elles définissent des normes, des standards, des conventions, voire des critères de rationalité devant être respectés au regard du monde qu'elles ont institué. C'est alors qu'il est entendu que les forces qui mènent au changement ne relèvent pas que de l'efficacité et de la rationalité puisque les institutions influencent les organisations, voire les contraignent dans leurs représentations de la réalité. L'analyse des cadres d'action collective qui supportent les choix sociaux ne peut dès lors se faire qu'à partir de ce qui se produit à l'intérieur des organisations. Les contextes historique, social, politique et culturel dans lequel elles évoluent deviennent par conséquent un lieu d'intérêt pour les analyses.

Dans la perspective de mieux comprendre les relations complexes qu'entretiennent les institutions et les organisations, le néo-institutionnalisme sociologique se réclame des idées provenant de la psychologie cognitive, des études culturelles, de la phénoménologie et de l'ethnométhodologie (Scott, 2001). L'approche rejoint d'ailleurs la position interprétativiste de Berger et Luckman (1969) pour lesquels les

interprétations du monde social relèvent des expériences que se transmettent les acteurs. L'approche s'inspire de plus de la théorie de la structuration (Giddens, 1979), au sens qu'il est entendu que les structures contraignent les actions et que celles-ci peuvent à leur tour les reproduire, les modifier, voire les éliminer (Dimaggio & Powell, 1983). En d'autres termes, les institutions sont à la fois structurantes et structurées.

Selon notre compréhension du néo-institutionnalisme sociologique, trois principales trajectoires ont participé à la construction de son édifice théorique. Leur présentation nous permettra de baliser le choix des concepts constituant notre modèle d'analyse.

Dans la première trajectoire, les recherches se penchent sur la manière dont les organisations deviennent similaires lorsqu'elles recherchent la légitimité au regard des institutions qui encadrent leurs actions. Plutôt que de s'intéresser à la performance ou à l'efficacité technique que recherchent les organisations, les chercheurs s'attardent à la conformité à laquelle elles s'adonnent afin d'obtenir les ressources nécessaires à leur fonctionnement. Notons par ailleurs que les écrits qui se réclament de cette trajectoire s'attardent davantage au plan analytique à la stabilité qu'au changement institutionnel.

Dans la seconde trajectoire, ce n'est pas tant l'homogénéité des pratiques développées par des organisations en quête de légitimité qui est recherchée en termes d'analyse mais plutôt l'explication du ou des processus qui mène(nt) - ou non - à leur institutionnalisation. Un tel processus se traduit par le passage que connaît une pratique; de son statut d'innovation à celui de pratique habituelle, constamment répétée, considérée comme normale, voire tenue pour acquise puisque jugée légitime (Tolbert et Zucker (1996). Il est entendu que ce processus se construit dans un environnement caractérisé par la présence d'une problématique commune pour l'ensemble des organisations qui le constitue.

Dans la troisième trajectoire, les analyses s'attardent aux processus de changement institutionnel sous l'angle de leur complexité et de leur caractère collectif et conflictuel. L'environnement se présente comme étant le lieu de rencontre entre différents intérêts stratégiques. Les processus sont associés au travail institutionnel (Lawrence et Suddaby, 2006) produit par une variété d'acteurs.

**Tableau XI**  
**Les trajectoires du néo-institutionnalisme sociologique**

	1 <sup>ère</sup> trajectoire	2 <sup>ème</sup> trajectoire	3 <sup>ème</sup> trajectoire
<b>Changement</b>	Conformité	Processus d'institutionnel	Travail institutionnel
<b>Environnement</b>	Un cadre d'action collective / un système partagé de croyances Des organisations et des institutions liées par une entreprise commune		La définition d'une problématique commune à résoudre  La rencontre de différents intérêts stratégiques

## 2.2 La première trajectoire : le changement en tant que recherche de conformité

La première trajectoire du néo-institutionnalisme représente une voie significative à la compréhension de la manière dont se construisent les interactions entre les pressions institutionnelles et les stratégies organisationnelles. Conduite sur les contributions de Meyer et Rowan (1977) et DiMaggio et Powell (1983), cette trajectoire remet en question les postulats théorique et normatif qui caractérisent les sciences économiques et le plus souvent le management stratégique, cette discipline amenée à réfléchir le développement des organisations selon l'obtention d'un avantage concurrentiel, que ce soit sous l'angle de la structure-conduite-performance, des compétences, des ressources ou encore du leadership (Hafsi & Martinet, 2007). Rappelons que cette conception de l'action organisationnelle est au coeur de la littérature qui a fait l'objet du précédent chapitre. Pour les auteurs associés au néo-institutionnalisme sociologique, il y a lieu afin d'avoir une compréhension plus approfondie des processus de construction des stratégies de s'intéresser davantage aux dimensions culturelles et cognitives qui les structurent. Or, des dimensions le plus souvent négligées par le management stratégique puisque éloignées des activités économiques. À cet égard, les institutions représentent une contrainte inévitable à

toute organisation, ce que nous apprend de facto la première trajectoire des théories néo-institutionnelles. Pour Hafsi et Martinet (2007), il est entendu à cet égard que :

Les institutions, conçues comme étant les lois et les règlements, les normes de comportement professionnel ou général, les tendances culturelles et cognitives, exercent une influence réelle sur le comportement des entreprises. On a affirmé que cela avait tendance à accroître l'isomorphisme stratégique. DiMaggio et Powell (1983) ont même indiqué que l'observation courante montre que les entreprises ont plus tendance à se ressembler qu'à être différentes, ce qui est troublant pour l'analyse stratégique qui est le plus souvent basée sur la différenciation des entreprises par la stratégie. Plus récemment, Greenwood et Hinings (1996) ont exprimé un consensus en affirmant que les institutions ne déterminent pas les comportements mais sont une contrainte inévitable, que doit prendre en considération l'analyse stratégique (p. 91-92).

Traçant la voie aux contributions de DiMaggio et Powell (1983) et de Greenwood et Hinings (1996) que présentent Hafsi et Martinet (2007), l'apport de Meyer et Rowan (1977) s'avère des plus significatifs à notre compréhension des contributions du néo-institutionnalisme sociologique. Ces chercheurs défendent l'idée que les sociétés modernes renferment de nombreuses et complexes règles institutionnalisées et que les acteurs ne sont pas avant tout rationnels lorsqu'ils adoptent et/ou développent des pratiques qu'ils jugent légitimes. La raison est que les organisations traduisent des mythes rationalisés qui sont plus ou moins dissociés de leurs activités réelles. La contribution empirique de Tolbert et Zucker (1983) nous paraît des plus utiles à notre compréhension du phénomène institutionnel en question. Ces chercheurs proposent une analyse ayant pour objet l'institutionnalisation d'une réforme de services administratifs dans plusieurs villes américaines de différentes tailles. Ils démontrent que la diffusion de cette réforme est indépendante des raisons d'efficacité pour les petites villes qui tentent de calquer le modèle adopté par les grandes villes jugées prestigieuses. L'adoption du modèle en question relève plutôt de la volonté de se conformer aux tendances sans pour autant gagner en efficacité. Les propos de Meyer et Rowan (1991) alimentent notre compréhension du phénomène en question lorsqu'ils affirment que: « ...The more an organization's structure is derived from institutionalized myths, the more it maintains elaborate displays of confidence, satisfaction and good faith, internally and externally » (p.273).

Nous verrons dans les prochaines sous-sections que quatre principaux concepts participent notre compréhension de la manière dont les mythes rationalisés se construisent au sein des organisations. Ces concepts sont l'institution, le champ, l'isomorphisme et la légitimité.

### **2.2.1 L'institution**

Les choix que font les organisations sont pour DiMaggio et Powell (1983) encadrées socialement par le pouvoir d'influence qu'exercent les institutions. En d'autres termes, un ensemble de croyances et de règles socialement construites dans l'interaction sociale (Berger & Luckman, 1967) guide leurs comportements. Par conséquent, toute organisation est imbriquée dans des réseaux imprégnés de valeurs, de normes, de règles et de croyances qui définissent le monde et ce qu'il devrait être, ce qui les amène à adopter des pratiques, des structures ou encore des processus les plus légitimés, voire les plus socialement acceptés (Mezias, 1990; DiMaggio & Powell, 1983; Tolbert & Zucker, 1983; Davis, 1991). Une institution assure en fait la stabilité et le sens de la vie sociale (Scott, 2001), influençant par le fait même la prise de décision et la configuration des relations de pouvoir au sein d'un même environnement. En se pliant au pouvoir des institutions, les organisations augmentent de facto leur stabilité, voire leur chance de survie.

Trois catégories d'institutions s'avèrent déterminantes à l'action et au devenir des organisations (Scott, 1995). L'institution réglementaire consiste en les lois et les règlements soutenus par un système coercitif centralisé qui assure leur respect (le gouvernement, par exemple). L'institution normative définit des normes et des valeurs à atteindre et devant être respectées puisque assurées par des mécanismes sociaux propres aux participants (les associations professionnelles, notamment). Et puis, l'institution cognitive se traduit par les représentations symboliques tenues pour acquises. Plus que tout autre type, l'État (Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1983) et les associations professionnelles (DiMaggio & Powell, 1983) ont été considérés le plus souvent comme des institutions clés menant à l'adoption de pratiques socialement acceptées.

### **2.2.2 Le champ**

Dimaggio et Powell (1993, 1991) utilisent le concept de champ pour définir l'environnement des organisations. Ils le définissent en présentant les différentes catégories d'acteurs pouvant en être constitutifs: les organisations, les consommateurs, les agences de régulation et les organisations liés par l'offre de mêmes services et produits. Or, il s'agit d'organisations qui sont engagées dans une entreprise commune et qui partagent un système de croyances et un sentiment d'appartenance. La définition des frontières du champ institutionnel dans lequel évoluent ces organisations est perçue comme étant une activité subjective : tout champ est une réalité co-construite, objectivée et intériorisée par des acteurs qui construisent et transmettent des interprétations. En d'autres termes, un champ est en soi un contexte qui existe que dans les limites des perceptions des organisations et des acteurs qui les constituent. Tout acteur, qu'il soit individuel ou collectif, construit son champ, autant qu'il est construit par lui.

### **2.2.3 L'isomorphisme**

Ce serait par des processus d'isomorphisme coercitif (pressions sociales formelles et informelles exercées par des organisations et des attentes culturelles d'une société), normatif (origine dans la professionnalisation des groupes transversaux dont les pratiques font l'objet de conformité) et/ou mimétique (imitation par adoption des standards de référence en terme de performance face à l'incertitude) que les organisations se conformeraient aux pressions des institutions. Elles le feraient pour éviter l'ambiguïté, faciliter l'acquisition de ressources, maintenir leur identité culturelle et résoudre les imperfections ou l'asymétrie des informations que le champ présente (Dimaggio & Powell, 1983). La façon dont les organisations sont reliées entre elles et le degré avec lequel elles seraient en accord avec les valeurs et les objectifs qui sont liés aux pressions exercées par les institutions s'avèreraient déterminants du niveau d'isomorphisme (Meyer & Rowan, 1977; Dimaggio & Powell, 1983; Baum & Oliver, 1994).

### **2.2.4 La légitimité**

L'adhésion des organisations aux valeurs du champ institutionnel étant des plus déterminantes à la compréhension de l'isomorphisme, le concept de légitimité

occupe une place privilégiée dans l'édifice théorique du néo-institutionnalisme sociologique. Davantage que l'efficacité et la rationalité, la légitimité est perçue comme étant nécessaire à la survie des organisations. Elle est à la fois considérée comme étant un système normatif construit socialement (dimension institutionnelle) et une ressource organisationnelle (dimension stratégique). Il y aurait trois types de légitimité selon Suchman (1995). La légitimité pragmatique suppose qu'il y a conformité aux intérêts des organisations et de leurs audiences immédiates. La légitimité morale reflète qu'il y a conformité aux normes du système de valeurs en présence. Pour la légitimité cognitive, les actions ou les pratiques que développent les organisations sont en fait associées ici à la « bonne chose à faire ». De cette perspective, les pratiques ayant acquis la légitimité cognitive deviennent des institutions. Cette légitimité est de deux types : le premier est associé au « tenu pour acquis » alors que le second révèle le fait que les acteurs sont à la recherche perpétuelle du sens associé à des pratiques qui déjà institutionnalisées.

Le néo-institutionnalisme sociologique nous apprend que l'obtention de la légitimité par les organisations n'est pas pour autant synonyme d'efficacité. À la source des modes managériales, elle est davantage présente lorsqu'il y a dépendance entre les organisations, ambiguïté des objectifs, incertitude et un degré important de professionnalisation. Telles sont d'ailleurs quelques-unes des particularités propres aux organisations complexes que sont les établissements d'enseignement supérieur. S'il est entendu que ce ne sont pas toutes les institutions qui confèrent de la légitimité aux organisations (Deephouse, 1996), les régulations gouvernementales (Baum & Oliver, 1991) et l'opinion publique (Elsbach, 1994) ont un grand pouvoir de sanction à leur égard.

### **2.2.5 Synthèse et critique de la première trajectoire**

La première trajectoire du néo-institutionnalisme sociologique montre l'importance de considérer la quête de légitimité (pragmatique, morale et/ou cognitive) et l'isomorphisme (coercitif, normatif et/ou mimétique) auxquels s'adonnent les organisations, des entités jugées soumises au pouvoir des institutions, que celles-ci soient réglementaire, cognitive ou encore normative. C'est pour éviter les ambiguïtés, maintenir leurs identités culturelles, et résoudre les imperfections

présentes au sein de leur champ institutionnel que les organisations sont amenées à se conformer aux mythes rationalisés que supportent les institutions.

Bien que cette première trajectoire ait une portée significative à la compréhension de l'encastrement social qui encadre le développement des pratiques d'apprentissage en ligne en tant que mythe rationalisé au sein du champ des écoles et facultés de gestion à l'étude, nous devons préciser qu'elle n'est pas sans critiques. Bien que l'on reconnaisse au sein de la littérature la propension qu'ont les organisations à se ressembler afin d'être jugées légitimes, il y a le plus souvent surévaluation du poids de l'encastrement social dans les modes d'explication des recherches néo-institutionnelles, lesquelles s'intéressent davantage aux questions de stabilité et de conformité qu'à celles du changement.

**Tableau XII**  
**La première trajectoire du néo-institutionnalisme sociologique**

<b>Changement</b>			
État déinstitutionnalisé			
<b>Institution</b>	<b>Isomorphisme</b>	<b>Champ</b>	<b>Légitimité</b>
Réglementaire : lois et règlements	Coercitif : pressions des organisations et de la société	Croyances partagées entre acteurs : fournisseurs, consommateurs, agences de régulation et organisations	Pragmatique : intérêts organisationnels
Normative : normes et valeurs	Normatif : professionnalisation		Morale : conformité aux normes
Cognitive : représentations symboliques	Mimétique : imitation des standards		Cognitive : tenu pour acquis

### **2.2.5.1 La surévaluation du poids de l'encastrement social**

Le fait de reconnaître qu'il y ait surévaluation du poids de l'encastrement social dans les modes d'explication de la première trajectoire du néo-institutionnalisme sociologique nous amène à préciser que rare est en fait la présence des acteurs au sein même des analyses qui leur sont associées. Lorsque présents, ces acteurs demeurent collectifs et les choix qu'ils effectuent s'avèrent dépendants des conditions présentes et dominantes au sein de leur champ institutionnel d'appartenance. Qui plus est, en portant son attention sur l'étude des systèmes normatifs et cognitifs, le néo-institutionnalisme sociologique demeure discret à propos de la façon dont les mythes rationalisés se forment, se diffusent et s'encastrent dans les organisations. Nous verrons que les éléments constituant la

seconde trajectoire du néo-institutionnalisme sociologique se veulent des réponses à cette principale critique.

### **2.3 La seconde trajectoire: le changement en tant que processus institutionnel**

La seconde trajectoire du néo-institutionnalisme sociologique apprivoise davantage l'étude des processus de changement par lesquels les organisations se conforment aux pressions institutionnelles. Pour ce faire, l'intentionnalité stratégique et la réflexivité sont davantage considérées au plan analytique. Cet intérêt pour l'acteur trouve notamment une oreille attentive dans le concept d'agence. Il prend pour objet la présence d'acteurs ayant une intention de conduire un processus de changement au sein d'un environnement donné. Ces acteurs peuvent créer, entre autres, des occasions de changement en tirant profit des contradictions présentes au sein de leur champ. Battalina et D'Aunno (2009) traduisent cet intérêt pour l'agent dans les termes suivants : « As long as institutional theorists mainly concentrated on explaining organizational conformity, the issue of agency was not a central one. Now that institutional theorists have begun to tackle the issue of change, the question of organizational and human agency has become central” (p.37).

Nous constaterons qu'au sein de la seconde trajectoire un champ institutionnel se caractérise par la présence d'organisations qui interagissent autour d'un projet à construire ou d'une problématique commune (Scott (2001). L'appartenance au champ liée à sa résolution (Hoffman, 2001). Les propos de Sahlin-Anderson (1996) nous servent ici de repère quant à notre compréhension de la manière dont la définition d'une problématique peut se construire au sein d'un champ.

...local actors compare their organizations with organizations which fit their hopes and expectations for the future. The difference between one's own situation and the one with which one is compared becomes then a definition of the problem.

When problems are defined through comparisons between one's own situation and a seemingly more successful organizations and situations, problems and solutions tend to merge into each other. The problem is defined as the difference between the two organizations, and the solution is to eliminate these differences. Such changes cause organizations to become increasingly similar (p.71).

Dans les prochaines lignes, nous montrerons que nous assistons depuis quelques années à une diversification des objets et des lieux d'analyse et à une multiplication d'articles scientifiques se prêtant à différents bricolages théoriques. Quelques approches liées à la théorie de la dépendance des ressources, à la sociologie de la traduction, au structurationnisme et à l'écologie des populations y occupent une place de choix. Les éléments d'analyse balisant le développement de cette seconde trajectoire sont : l'intentionnalité stratégique des acteurs; l'hétérogénéité des pratiques organisationnelles; la différenciation des pressions institutionnelles; l'influence des dynamiques inter-organisationnelles; et les étapes constitutives des processus d'institutionnalisation.

### **2.3.1 L'intentionnalité stratégique des acteurs**

Pour les néo-institutionnalistes que nous associons à la seconde trajectoire, l'intentionnalité stratégique peut être tant le fait d'acteurs collectifs (des entrepreneurs institutionnels, par exemple) que d'acteurs individuels (des gestionnaires, notamment).

C'est pour répondre aux discours critiquant le déterminisme associé aux théories néo-institutionnelles de la première trajectoire et le paradoxe de l'encastrement social qui leur est propre que DiMaggio mettait de l'avant en 1988 le concept d'entrepreneur institutionnel. Il est défini de la façon suivante : « organized actors who envision new institutions as a means of advancing interests they value highly yet that are suppressed by extant logics (DiMaggio, 1988). Battilana, Leca et Baum (2009) nous apprennent que quelques conditions s'imposent pour qu'il y ait présence d'un entrepreneur institutionnel au sein d'un champ: l'initiation d'un changement divergent aux normes du champ; une participation active à ce changement; la position sociale occupée au sein de ce champ; et le degré d'institutionnalisation de ce dernier. Considérons les propos d'Acquier et Aggeri (2008) pour comprendre ce que révèle l'intentionnalité associée au concept d'entrepreneur institutionnel.

... la faculté de formuler un problème pour en faire un plaidoyer de ses propres enjeux et intérêts (Edelman & Suchman, 1997), ainsi que la faculté à développer une argumentation légitime et justifiée pour les acteurs dominants du champ institutionnel. Par exemple, les acteurs légitiment l'adoption par les entreprises de nouveaux outils ou démarches par une argumentation économique qui, fréquemment, ne résiste pas l'épreuve des faits (Edelman & al., 1997, p.6).

Tenant compte des contraintes propres au champ institutionnel dans lequel il évolue (Fligstein, 1997), l'entrepreneur institutionnel construit des coalitions pour soutenir ses projets. Tirant profit de sa position, de ses ressources ou d'autres formes de pouvoir (Greenwood, Suddaby et Hinings, 2002), il peut exploiter les contradictions de ce champ. Suddaby et Greenwood (2005) démontrent à cet égard comment dans le contexte de la comptabilité des entrepreneurs institutionnels réinterprètent et manipulent les symboles et les pratiques institutionnalisées en élaborant des stratégies qualifiées de « rhétoriques ». Par le pouvoir que prennent les mots et les images qu'utilisent ces entrepreneurs mais aussi des organisations qui ont moins de pouvoir d'influence, la déviance est considérée comme étant une réalité propre à tout changement (Zandee et Bilimoria, 2007). Elle relève d'une intention stratégique permettant la création de nouvelles opportunités.

Étant des plus cités depuis sa publication, l'article d'Oliver (1991) amène un éclairage des plus significatifs à la compréhension de l'intentionnalité stratégique. Contestant le rôle passif que confère à la fin des années 80 le néo-institutionnalisme sociologique aux organisations, l'auteure met de l'avant un éventail de réponses organisationnelles aux pressions institutionnelles. En s'intéressant aux rôles qu'exercent les gestionnaires, la chercheuse évoque le compromis (compensation, apaisement et marchandage), la manipulation (cooptation, influence et contrôle), la provocation (rejet, défi ou attaque) et l'évitement (dissimulation, exploitation du temps et fuite). Quelques hypothèses à propos des comportements institutionnels ont été développées. Il y a résistance de l'organisation aux pressions institutionnelles lorsque le champ n'est pas bien structuré, c'est-à-dire que les attentes sont multiples. Les conséquences peuvent être tant négatives (perte de légitimité) que positives (flexibilité et capacité d'innovation). Puis, il n'y a pas de résistance lorsque l'organisation est soumise à des attentes, qu'elle entretient en fait une relation de dépendance avec l'institution qui est à l'origine de la pression.

### 2.3.2 L'hétérogénéité des pratiques organisationnelles

Nous verrons que les facteurs influençant l'hétérogénéité des pratiques développées par les organisations sont le plus souvent associés aux ressources, aux caractéristiques organisationnelles et aux identités professionnelles.

Par une étude ayant pour objet la professionnalisation d'un réseau d'enseignement de différents collèges américains de 1971 à 1976, Kraatz et Zajac (1996) contribuent à notre compréhension de l'hétérogénéité, c'est-à-dire à l'hétéromorphisme d'un champ. Ils démontrent que bien que les instances de coordination du réseau à l'étude aient continué à légitimer le discours humaniste au sein des programmes d'enseignement sur de nombreuses années, les organisations du champ s'en étaient éloignées progressivement. Pour ces chercheurs, les ressources détenues par les organisations ont eu un rôle déterminant sur leur pouvoir discrétionnaire à entreprendre des changements. Ce constat est partagé par d'autres chercheurs. À la suite de Kraatz et Zajac (2001), Erakovic et Wilson (2006) démontrent à propos du contexte des télécommunications en Nouvelle-Zélande que : « Resource-poor » organisations are more likely to conduct strategic radical change when faced with high environmental uncertainty whereas « resource-rich » organisations are more likely to maintain the status quo, keeping environmental factors under control » (p.485). Goodrick et Salancik (1996) soulignent dans la même perspective que : « When institutions are uncertain, and alternative ways for conforming to them are available, organizations will use the resulting discretion to pursue their particularistic and strategic interest » (p.5). Ces chercheurs démontrent à partir d'une analyse de différents hôpitaux en Californie que, dans un contexte institutionnel marqué par des incertitudes médicales élevées, il y a davantage de pouvoir de discrétion à répondre aux risques que représente une intervention clinique telle la césarienne. Ainsi, « When the level of caesarean risk was intermediate, when uncertainty was greatest, we found that hospitals's characteristics were influential in determining the caesarean section rates » (p.23). Dans une étude à propos des valeurs défendues par l'association « Canadian National Sport Organization », Danisman, Hinings et Slack (2006) démontrent que s'il y a uniformité quant à leur légitimité au sein du champ, ce n'est pas le cas au sein des sous-groupes professionnels (administrateurs, techniciens, arbitres, entraîneurs et athlètes) qui constituent les organisations qui en sont membres. Ainsi, « ...doing certain kinds of work has an impact on commitment

to institutionally prescribed values” (p.314). En cela, « The study confirms the argument that organizations react to institutional pressure in a number of ways at the cultural and cognitive level » (p.313). Dans le même ordre d’idée, Townley (2002) nous apprend que l’introduction de mesures de performance dans un musée a mené à la confrontation entre différentes identités professionnelles en présence. Il s’agit d’un constat à propos de l’hétérogénéité des pratiques qui rejoint celui de Battalina et D’Aunno (2009) lorsque ces derniers évoquent que: « there is relationship between actor’s agency and the characteristics of the organizations in which they are embedded » (p.41).

La sociologie de la traduction apporte un éclairage complémentaire à notre compréhension de l’hétéromorphisme. Dans une position constructiviste largement inspirée de la contribution de Callon et Latour, quelques auteurs que l’on associe au courant scandinave du néo-institutionnalisme sociologique s’intéressent au fait que le pouvoir que représente les influences institutionnelles n’est pas indépendant de la construction de réseaux. Le changement est perçu à cet égard comme étant un mélange d’intentions, d’évènements aléatoires, de normes institutionnelles et d’effets de traduction. Seule l’analyse discursive de ces effets permet de concilier les dimensions micro-macro des processus de changement (Czarniawska et Sevón (1996). Dans cette perspective, Frenkel (2005) constate que : « ... Institutional arrangements at the local level, and in particular political power relations at the state level, influence not only the adoption or rejection of models, ideologies and practices but also, and primarily, their translation, the social interpretation attached to them and the social order that they constructed in the adopting society” (p.295). Zilber (2006) révèle que les transformations du secteur de la haute technologie en Israël reposent également sur des effets traduction. Un mythe général a trouvé preneur dans ce secteur parce qu’il a été traduit en différents mythes spécifiques au sein de différentes sphères institutionnelles locales. Ainsi, une pression institutionnelle au sein d’un champ n’est jamais uniforme, subissant des transformations entre différents niveaux d’action par des acteurs qui tentent de la faire correspondre aux croyances et manières de faire des organisations.

### 2.3.3 La différenciation des pressions institutionnelles

Nous avons vu que les processus de changement sont notamment le fait d'acteurs individuels et/ou collectifs dont les réponses aux pressions institutionnelles s'avèrent hétérogènes en raison de différents facteurs d'influence : les ressources, les caractéristiques organisationnelles, les identités professionnelles et les effets de traduction. Nous verrons maintenant que les pressions institutionnelles n'ont pas de facto un caractère homogène : tout champ institutionnel est caractérisé par différents niveaux de pression et de degré d'institutionnalisation.

Dorado (2005) nous propose une typologie des niveaux d'opportunités susceptibles d'influencer le niveau de différenciation des pressions au sein d'un champ. Il y a des champs institutionnels aux « opportunités opaques ». Fortement institutionnalisés et isolés des influences extérieures, ils sont moins susceptibles de faire naître de nouvelles idées. Les champs aux « opportunités transparentes » sont quant à eux ouverts aux nouvelles idées. On y retrouve une certaine hétérogénéité au niveau des arrangements institutionnels. Puis, les champs aux « opportunités vagues » caractérisés par un niveau d'institutionnalisation minimal et un environnement imprévisible sont le lieu où il est difficile de développer de nouvelles pratiques. Lee et Pennings (2002) qui concilient l'écologie des populations au néo-institutionnalisme sociologique suggèrent l'idée qu'une entreprise est davantage susceptible d'introduire des changements si les influences institutionnelles proviennent d'entreprises qui évoluent dans la même zone géographique.

Dans la perspective de favoriser une meilleure compréhension des facteurs liés la différenciation des pressions, Casile et Davis-Blake (2002) s'intéressent au caractère fortement institutionnalisé des établissements d'enseignement supérieur. Alors qu'il est entendu qu'ils sont, selon Meyer et Rowan (1977) et Dimaggio et Powell (1983), fortement institutionnalisés, il en est autrement pour les « business school » qui tentent de répondre aux normes d'accréditation *Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB International). D'abord, il existe des différences entre les secteurs privé et public d'enseignement, faisant que les logiques du marché ont un impact sur les réponses des organisations aux pressions de l'environnement. Selon ces chercheurs, il importe de considérer à la fois les facteurs techniques et institutionnels dans les processus de changement.

In terms of technical factors, market niche was an important predictor of all school' responses to new norms. Schools were more likely to seek accreditation if they depended on students who desired a prestigious education (and thus could use accreditation to their advantage in the market for students). In terms of institutional factors, school were more likely to seek accreditation if they had been exposed to the benefit and criteria for accreditation via membership in the AACSB. Thus, organizations that have a strong tie to a social actor who defines professional standards are likely to comply with new standards (Casile et Davis-Blake, 2002, p.191).

Par ailleurs, la distinction entre les niveaux technique et institutionnel de tout environnement est difficile à délimiter méthodologiquement. C'est dire qu'un champ possède différents niveaux et qu'il est souvent difficile à circonscrire (Townley, 2002).

#### **2.3.4 L'influence des dynamiques inter-organisationnelles**

Au-delà des intentions stratégiques des acteurs et de l'hétérogénéité des réponses qu'ils développent à l'égard des pressions institutionnelles différenciées de leur champ, il y a les dynamiques inter-organisationnelles auxquels ils se prêtent.

Lawrence, Hardy et Phillips (2002) suggèrent dans une étude sur une organisation non-gouvernementale palestinienne que les collaborations inter-organisationnelles sont source de changement institutionnel. Elles peuvent amener, selon le niveau d'engagement et le partage d'informations en présence, à la création de proto-institutions, c'est-à-dire des institutions jugées provisoires. Pour Lampel et Mayer (2008), il importe de s'attarder aux « événements configurateurs de champs », c'est-à-dire à ces événements où les individus provenant de différentes organisations s'assemblent de manière temporaire, que ce soit pour créer des standards dans une industrie ou encore des réseaux, ou encore pour lancer de nouveaux produits et/ou partager des informations. Ces événements assument un rôle de cohérence sociale, contribuant par le fait même à la définition du champ et à ses frontières et en rappelant à ses membres les valeurs dominantes qui le caractérise. Pour Acquier et Aggeri (2006), il est tout aussi important lors des analyses des processus de changement de comprendre les dynamiques d'apprentissage entre les acteurs puisque ceux-ci n'ont pas toujours des intérêts précis, étant soumis à des incertitudes

partagées, voire à une asymétrie dans les informations détenues. Ces auteurs soulignent que la logique des intérêts stratégiques apparaît quand les règles et un processus d'apprentissage collectif ont été produits.

### **2.3.5 Les étapes constitutives des processus d'institutionnalisation**

La compréhension de la manière dont se construisent les processus d'institutionnalisation (Tolbert & Zucker, 1983; Tolbert & Zucker, 1996; Lawrence, Winn & Jennings, 2001; Greenwood, Suddaby & Hinings, 2002) représente une contribution des plus intéressantes du néo-institutionnalisme sociologique. À l'instar de Tolbert et Zucker (1996), de tels processus se traduisent par le changement de statut que rencontre une pratique au cours de son développement : de son statut d'innovation à celui de pratique considérée comme normale, voire tenue pour acquise puisque jugée légitime. Elle devient en soi une routine. La présence de nouveaux mécanismes de coordination sociale qui deviennent stables à travers le temps facilite son institutionnalisation.

L'article de Tolbert et Zucker (1996) constitue une première contribution à notre compréhension des processus d'institutionnalisation. Trois phases constituent leur modèle. Premièrement, l'habitualisation renvoie, d'une part, à la création de nouveaux arrangements structurels qui sont une réponse à un ou des problèmes spécifiques que vivent une ou des organisations, et d'autre part, à la formalisation de ces arrangements dans leurs politiques et procédures (pré-institutionnalisation). Deuxièmement, l'objectification sous-tend le développement d'un consensus concernant la valeur de ces arrangements (semi-institutionnalisation). Et troisièmement, la sédimentation de ces arrangements, lesquels sont jugés appropriés, permet la préservation des structures au champ sur une période donnée (pleine institutionnalisation).

Dans le cas de champs très influencés par des organisations professionnelles, comme celui de la profession comptable au Canada, Greenwood, Suddaby et Hinings (2002) définissent quant à eux et ce, à partir du modèle de Tolbert et Zucker (1996), les processus d'institutionnalisation en six étapes.

D'abord, se présente l'intégration de nouvelles poussées dans l'environnement (bouleversements sociaux, turbulences technologiques et discontinuités compétitives) qui perturbent les pratiques établies.

Deuxièmement, ces changements sous-tendent l'entrée de nouveaux joueurs, le déclin de d'autres et la présence d'entrepreneurship institutionnel qui remet en cause le consensus établi au sein du champ. Il est question de déinstitutionnalisation.

Troisièmement, il s'en suit une pré-institutionnalisation qui est marquée d'innovations indépendantes et de la présence de développements technologiques. Ils sont une réponse à des problèmes spécifiques. Notons que, dans la mesure où les problèmes sont jugés locaux, il y a peu d'imitation.

Quatrièmement, il y a apparition d'activités de théorisation, ce qui révèle le développement et l'élaboration de chaînes de causes à effet permettant d'expliquer les propriétés des nouvelles pratiques et leurs extrants en tant que solution positive. Il est en fait question de spécifier les faiblesses de la pratique en place et de justifier les raisons pour lesquelles elle doit faire l'objet d'un changement. Cela appelle à la rhétorique, voire à l'utilisation de la forme dramatique pour rendre nécessaire le changement proposé. L'alignement de la nouvelle pratique doit se faire avec les prescriptions normatives prévalentes : les valeurs professionnelles et les croyances traditionnelles. Cette pratique doit reposer sur une légitimité morale ou encore une légitimité pragmatique supérieure. Les agences de régulation (les associations professionnelles, par exemple) ont un pouvoir à cet effet puisqu'elles habilitent les croyances. Notons par ailleurs que la théorisation n'est pas un acte momentané. Son développement repose sur le long terme et implique la répétition afin de créer une compréhension partagée auprès des acteurs. Greenwood, Suddaby et Hinings (2002) définissent précisément l'étape de théorisation de la façon suivante : « ...the development and specification of abstracts categories and the elaboration of chains of cause and effect. Such theoretical accounts simplify and distill the properties of new practices and explain the outcomes they produce. In effect, theorization is the process whereby localized deviations from prevailing conventions become abstracted (Abbott, 1988) and thus made available form for wider adoption" (Greenwood, Suddaby & Hinings, 2002, p.60). La théorisation constitue en fait le pilier par lequel

se construisent les processus de changement. La façon dont cette activité est produite a un impact sur le niveau d'indifférence que manifestent les organisations envers la nouvelle pratique (Greenwood, Suddaby & Hinings, 2002). La théorisation implique de plus le développement d'une norme qui déterminera ultérieurement les conditions d'exercice de la nouvelle pratique. La littérature nous apprend que la théorisation peut prendre la forme d'un problème à résoudre (Sahlin-Anderson, 1996; Maguire & al., 2004) ou être notamment associé à des valeurs ou à l'utilité du changement social (Varaa, Tienari & Laurila, 2006). Pour Acquier et Aggeri (2008), « S'il est bien mené, ce travail de théorisation favorise l'adoption de nouvelles règles par des lois et l'enrôlement des acteurs dominants d'un champ (Rao, Monin, & Durand, 2003), dans la mesure où le projet institutionnel apparaît comme une réponse cohérente et appropriée aux déstabilisations du champ institutionnel » (p.67).

Cinquièmement, il est défini que l'étape de théorisation est suivie de celle de la diffusion. Il y a ici présence de légitimité pragmatique, de consensus autour du nouveau mode de fonctionnement et une grande hétérogénéité chez les adoptants. On peut parler dès lors de semi-institutionnalisation.

Et sixièmement, il y a la pleine institutionnalisation appuyée par des effets de mode. Les comportements sont jugés pour acquis et il y a peu de résistance, bien que progressivement se développent des structures alternatives. Le champ retrouve alors une certaine stabilité.

### **2.3.6 Synthèse et critique de la deuxième trajectoire**

Alors que pour la première trajectoire du néo-institutionnalisme sociologique le changement relève de l'institutionnalisation, pour la seconde trajectoire il est davantage associé à un processus pouvant se décliner en différentes étapes. À l'isomorphisme des pratiques que démontre la première se substitue l'hétéromorphisme qu'expose la seconde. Tout processus de changement est ici marqué de cycles de déinstitutionnalisation et d'institutionnalisation de normes. Il est le fait d'un entrepreneur institutionnel ou d'autres acteurs qui poursuivent des intérêts stratégiques. L'hétéromorphisme qui caractérise un champ n'est pas sans lien avec la diversité des ressources, des identités professionnelles, des caractéristiques organisationnelles et des effets de traduction. Or, les organisations peuvent, d'une

part, déconstruire les pressions institutionnelles afin de poursuivre leurs intérêts stratégiques et, d'autre part, défendre les arrangements institués afin de se protéger contre toute forme de perturbation. Le niveau d'hétéromorphisme qui caractérise leurs réponses aux pressions institutionnelles dépend d'ailleurs du niveau de structuration du champ, c'est-à-dire de son niveau d'opacité et de transparence, de la proximité géographique entre les organisations et de la présence de facteurs techniques liés au marché. Les dynamiques relationnelles auxquelles se prêtent les organisations s'avèrent tout aussi déterminants des processus de changement institutionnel.

**Tableau XIII**  
**La seconde trajectoire du néo-institutionnalisme sociologique**

<b>Changement</b>				
Processus institutionnel				
<b>Champ</b>				
Problématique à résoudre				
<b>Intentions stratégiques</b>	<b>Différenciation des pressions</b>	<b>Dynamiques inter-organisationnelles</b>	<b>Hétérogénéité des pratiques</b>	<b>Étapes processuelles</b>
<b>Acteur organisationnel</b>	Degré d'institutionnalisation Proximité géographique Facteurs techniques	Proto-institutions Événements configurateurs de champ	Caractéristiques organisationnelles Identités professionnelles Historicité Effets de traduction	Secousses Dé-institutionnalisation Pré-institutionnalisation Théorisation Diffusion Ré-institutionnalisation
<b>Entrepreneur institutionnel</b>				
Participation active Position sociale Coalitions Exploitation des contradictions Manipulation symbolique				

Bien que les différentes dimensions constituant la seconde trajectoire des théories néo-institutionnelles puissent guider notre compréhension du processus de changement lié au développement des pratiques d'apprentissage en ligne au sein du champ à l'étude, elles ne constituent pas en soi un référentiel analytique sans failles. Nous identifions trois principaux lieux de critique: 1) la vision héroïque associée à l'entrepreneur institutionnel; 2) la représentativité des modèles à propos des processus d'institutionnalisation; et 3) le paradoxe de l'encastrement social et des effets d'agence.

### **2.3.6.1 La vision héroïque associée à l'entrepreneur institutionnel**

Si le concept d'entrepreneur institutionnel (DiMaggio, 1988) permet d'intégrer une certaine dose de volontarisme à la première trajectoire des théories néo-institutionnelles, certains auteurs lui reprochent de masquer le caractère collectif et complexe des processus de changement (Lawrence, Suddaby & Leca, 2009). C'est à ce propos que la littérature des dernières années nous invite plutôt à dépasser la vision héroïque associée à l'entrepreneur institutionnel, cet acteur auquel on attribue des capacités politiques et des aptitudes exceptionnelles de réflexivité dans un contexte où il y a absence de résistance et contestation. Battilana, Leca et Boxenbaum (2009) précisent qu'il est évident que de s'attarder à leurs seules actions ne peut s'avérer suffisant à la compréhension des processus de changement institutionnel. Il faut considérer d'emblée l'ensemble des interactions que construisent les acteurs constitutifs du champ à l'étude.

### **2.3.6.2 La représentativité des modèles processuels**

Nous identifions ici quelques lieux de critique à propos de la représentativité des modèles ayant pour objet les processus d'institutionnalisation (Tolbert & Zucker, 1996; Suddaby & Hinings, 2002). D'abord, si les organisations professionnelles qui évoluent dans le contexte du droit et de la comptabilité sont jugées « indicative of what is also happening in professional organizations in other fields » (p.3), ce que défendent Greenwood, Suddaby et Hinings (2002), Kirkpatrick et Ackroyd (2003) remettent en question la représentativité des identités professionnelles servant de référentiel. Ils le font en mobilisant une sociologie des professions. Les professions en tant que "corporate agents" ont un rôle dans les différentes façons dont les organisations répondent aux pressions de leur environnement institutionnel. Cette position démontre dès lors l'importance de s'attarder davantage aux particularités professionnelles des acteurs pour rendre compte des processus de changement institutionnel (Lawrence, Suddaby & Leca, 2009). De plus, nous devons constater que les modèles processuels présentent une vision linéaire du changement. Qui plus est, ils ne prennent pas en compte les manières dont les pratiques se transforment au sein des organisations à travers le temps.

### **2.3.6.3 Le paradoxe de l'encastrement social**

Le paradoxe de l'encastrement social est un enjeu théorique des plus déterminants. Comme le soulignent Battilana, Leca et Boxenbaum (2009): "The principle remaining obstacle to the introduction of agency to institutional theory is the "paradox of embedded agency" (Holm, 1995; Seo & Creed, 2002), which refers to the tension between institutional determinism and agency. If our norms and collective beliefs are institutionally determined, how can human agency be a factor in institutional change?" (p.66-67). Une façon de se distancer du paradoxe évoqué est de considérer davantage les incohérences et les contradictions qui sont caractéristiques des différentes logiques institutionnelles qui définissent un champ. Ces incohérences et contradictions constituent en soi une marge de manœuvre pour tout acteur réflexif. En cela, le facteur individuel représente un lieu d'investigation prometteur pour les néo-institutionnels. Dacin, Goodstein et Scott (2002) et Delbridge et Edwards (2008) nous invitent à ce propos à comprendre comment et pourquoi une variété d'acteurs puisse manipuler leur environnement en créant des opportunités de changement. Pour Battilana et D'Aunno (2009), il demeure important afin de rendre compte du désencastrement social des acteurs individuels de considérer des facteurs tels la motivation, l'intérêt, le choix, l'autonomie et la liberté qu'ils manifestent. Relever le facteur individuel pose alors la question des interrelations qu'entretiennent les actions et les structures pré-existantes et actuelles. Thornton et Ocasio (2008) expriment ceci dans les termes suivants :

We need to better understand how macro-level states at one point in time influence individuals' orientations to their actions, preferences, beliefs; how these orientations to action influence how individuals act; and how the actions of individuals constitute the macro-level outcomes that we seek to explain. Moreover, how does the stability of institutional logics change systematically by level of analysis – is it more stable or changeable at the top or bottom, macro- nor micro-level of analyses? This is a big theoretical question (p.12).

Une autre manière de relever le paradoxe de l'encastrement social est de considérer le degré d'institutionnalisation du champ à l'étude en évaluant les positions sociales (périphériques ou centrales) des organisations (Greenwood & Suddaby, 2006; Battilana, Leca & Boxenbaum, 2009). Cette position se réclamant de la sociologie bourdieusienne permet de relever la manière dont le point de vue des organisations est lié au pouvoir que représente l'accumulation d'un capital symbolique. Cela

influence notamment la capacité à dévier des prescriptions institutionnelles et à influencer d'autres acteurs.

Une dernière façon de dépasser le paradoxe de l'agent institutionnellement encastré est de se doter d'une épistémologie critique (Leca, 2006). Le but est de rendre compte de ce qui n'est pas accessible pour les acteurs, de ce qui n'est pas en fait à la portée de leur conscience.

#### **2.4. La troisième trajectoire : le processus de changement en tant que travail institutionnel**

Nous constatons que, depuis la construction de la deuxième trajectoire des théories néo-institutionnelles, les chercheurs plaident pour une meilleure conciliation des approches déterministe et volontariste à la compréhension des processus de changement. Ils invitent à construire des modèles théoriques les considérant comme étant des phénomènes collectif et complexe. Cela constitue une voie des plus intéressantes pour la conduite de notre démarche analytique puisque les récentes recherches s'intéressent davantage au caractère local et stratégique de pratiques portées par une variété d'acteurs réflexif et compétent. Le champ n'est plus tant représenté comme étant une contrainte ou encore le fait d'une problématique commune mais plutôt le lieu de rencontre de différents enjeux stratégiques. Le concept de travail institutionnel (Lawrence, Suddaby & Leca, 2009) s'impose à cet égard, étant associé à une intention stratégique relevant d'un effort de persuasion auprès de différents acteurs. Il s'agit d'une activité qui implique pour les acteurs de se « désencastrer » des routines en présence, ce qui n'est pas d'ailleurs sans conflit et rapport de pouvoir. L'acteur en tant que moteur du processus de changement institutionnel est ainsi davantage considéré. La contribution de Selznick (1957) sur le leadership institutionnel s'avère ici déterminante (Kraatz, 2009). Pour ce dernier, les leaders au sein des organisations sont des agents d'institutionnalisation.

S'intéresser au travail institutionnel implique pour le chercheur de réfléchir aux processus de changement selon une perspective non-linéaire. Pour reprendre les termes de Lawrence, Suddaby et Leca (2009): "Consistently with recent research on institutional change (Blackler & Regan, 2006) and organizational fields (Meyer, Gaba & Colwell, 2005), the study of institutional work offers an invitation to move

beyond a linear view of institutional processes – to account for, and reflect on, the discontinuous and non-linear processes that take place...” (p.11). Considérer le concept de travail institutionnel selon une telle perspective nous amène relever quelques précisions mises de l’avant par Lawrence, Suddaby et Leca (2009).

The concept of institutional work highlights the intentional actions taken in relation to institutions, some highly visible and dramatic, as often illustrated in research on institutional entrepreneurship, but much of it nearly invisible and often mundane, as in the day-to-day adjustments, adaptations, and compromise of actors attempting to maintain institutional arrangements (p.1).

...the study of institutional work should be oriented around three key elements (Lawrence & Suddaby, 2006): 1) it would “highlight the awareness, skill and reflexivity of individual and collective actors”; 2) it would generate “an understanding of institutions as constituted in the more and less conscious action of individual and collective actors; and (3) it would identify an approach that suggests “we cannot step outside of action as practice –even action which is aimed at changing the institutional order of an organizational field occurs within sets of institutionalized rules” (p.6).

Précisons que de rendre compte des résultats du travail institutionnel importe peu au plan analytique puisque les processus sociaux sont le plus souvent d’une trop grande complexité. À ce propos, les conséquences non intentionnelles qui en découlent peuvent s’avérer très importantes. Ce qui importe en fait est l’intentionnalité et l’effort qui guident le processus (Suddaby, Lawrence & Leca, 2009).

#### **2.4.1 Les types de travail institutionnel**

Il y aurait trois types de travail institutionnel : la perturbation, la création et le maintien (Lawrence, Suddaby & Leca, 2009). Pour Zietsman et McNight (2009), le travail institutionnel peut relever à la fois des trois types: « ...institutional disruption, creation, and maintenance may occur simultaneously as actors try to discredit prior institutional templates, create and promote their own, and develop the means to diffuse and maintain their preferred templates at the same time » (p.145). Nous devons constater que certains types de travail ont été moins investis que d’autres. Blanc et Huault (2010) avancent que si la littérature s’est attardée le plus souvent au travail institutionnel de création, on ne peut en dire autant de celui du maintien. Il a été peu débattu, demeurant par le fait même mal compris. Il en est de même pour celui de perturbation (Zietsman et McNight, 2009).

Lawrence et Suddaby (2006) proposent différents scénarios qui supportent le travail institutionnel de création, lequel correspond à la mise en place de nouvelles pratiques ou encore de standards. Cette création peut signifier de mobiliser des supports politiques à travers un plaidoyer, de définir des systèmes de règles conférant un statut ou définissant les frontières d'un champ, de créer des règles à l'origine des droits de propriété, de construire des identités, de changer des relations entre des ensembles de pratiques, de construire des réseaux d'acteurs sanctionnant le non-respect d'une institution, d'associer de nouvelles pratiques à des pratiques existantes (mimétisme), de théoriser des relations de cause à effet et d'éduquer les acteurs aux connaissances et aux compétences nécessaires pour s'approprier les institutions.

La perturbation est associée à la remise en question des systèmes coercitifs, à la dissociation des pratiques avec leurs principes moraux ou encore à la remise en cause des présupposés et des croyances légitimant les anciennes institutions. Ce type de travail est lié aux premières phases des processus d'institutionnalisation, telles que les définissent Tolbert et Zucker (1996) et Greenwood, Suddaby et Hinings (2002).

Le travail de maintien se rapporte aux mécanismes sociaux de soutien qui assurent la conformité et la reproduction d'un système de normes et croyances. Il y a défense de l'utilité des pratiques institutionnalisées. Ce travail peut relever à la fois de la création de règles pour supporter les institutions, du maintien de l'ordre, de la dissuasion d'effectuer des changements, de la diabolisation du changement, de la création de mythes autour de l'origine de l'institution ou de la transformation de pratiques en routines (Lawrence & Suddaby, 2006).

**Tableau XIV**  
**La troisième trajectoire du néo-institutionnalisme sociologique**

<b>Changement</b>		
Travail institutionnel		
<b>Champ</b>		
Rencontre des intérêts stratégiques		
<b>Types de travail institutionnel</b>		
<b>Création</b>	<b>Perturbation</b>	<b>Maintien</b>
Plaidoyer	Sanction	Support aux institutions
Définition	Dissociation avec les fondements moraux	Maintien de l'ordre
Acquisition de droits	Remise en cause les postulats et les croyances	Dissuasion
Construction d'identité		Diabolisation
Changement d'associations normatives		Mythologisation
Construction de réseaux		Incorporation et routinisation
Mimétisme		
Théorisation		
Éducation		

### 2.4.2 Synthèse et critique de la troisième trajectoire

En considérant les actions stratégiques de nombreux acteurs liés à des processus de changement et de stabilité institutionnels, la troisième trajectoire des théories néo-institutionnelles constitue une voie des plus significatives à notre démarche analytique. Le concept de travail institutionnel nous paraît des plus utiles à maints égards, particulièrement au niveau de la compréhension des dimensions microsociales des processus de changement institutionnel. Or, le concept n'est pas sans critiques. Nous devons d'abord signaler l'ambiguïté qui lui est associée. Elle se traduit par les questionnements suivants : qu'est-ce qui constitue ou ne constitue pas du travail institutionnel?; les intentions stratégiques sont-elles une réalité individuelle ou le résultat d'une contrainte institutionnelle?; sont-elles conscientes ou non chez les acteurs? En fait, les rôles et les activités des acteurs individuels ont fait l'objet jusqu'à présent de peu d'attention (Battilana & D'auanno, 2009). L'objectif est de comprendre comment les acteurs changent les institutions dans une perspective micro tout en ne sous-théorisant pas l'influence de ces dernières.

### 2.5 Le modèle d'analyse

Pourquoi et comment développe-t-on des pratiques d'apprentissage en ligne au sein des écoles et facultés de gestion québécoises francophones évoluant en contexte de

forte densité urbaine? Comment peut-on caractériser le processus de changement institutionnel qui découle du développement de ces pratiques? Le développement de notre modèle d'analyse vise à répondre à ces questions. Nous le faisons en s'attardant à la manière dont se construisent les interactions entre les contenus discursifs des instances québécoises (Gouvernement du Québec et Ministère de l'éducation du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Conseil de la science et de technologie et Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec) qui légitiment les pratiques d'apprentissage en ligne et les actions et les discours de différents acteurs interpellés de près par leur développement au sein de trois organisations (HEC Montréal, la Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval et l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal).

Notre modèle d'analyse retient différents éléments théoriques des trois trajectoires qui caractérisent le néo-institutionnalisme sociologique. Nous retenons de la première les concepts d'institution, de légitimité, de champ et de mythe rationalisé. Or, cela ne veut pas dire pour autant que nous considérons que les systèmes de croyances sur lesquels repose la légitimité des pratiques sont appropriées de la même manière au sein des organisations, ce que nous révèle notamment la seconde trajectoire des théories néo-institutionnelles. Pour cette dernière, les organisations interagissent autour d'une problématique centrale qu'elles sont appelées à résoudre. Les organisations, dont notamment celles faisant figure d'entrepreneur institutionnel, spécifient les faiblesses de l'ancienne institution en place et justifient les raisons pour lesquelles elle doit être remplacée par l'institution en devenir. L'alignement de celle-ci doit se faire avec les prescriptions normatives prévalentes : les valeurs professionnelles et les croyances traditionnelles des organisations. Nous retenons ces dimensions de la seconde trajectoire et nous maintenons de la troisième trajectoire l'idée que les processus de changement ne sont pas uniquement le fait d'entrepreneurs institutionnels qui théorisent et poursuivent des intérêts stratégiques afin de soutenir leur réputation. Ces processus sont également le fait de différents acteurs. Centraux ou périphériques au champ, ils sont guidés par des intentions stratégiques se révélant par différentes catégories de travail de création, de maintien et de perturbation. Ces acteurs possèdent en fait une marge de manœuvre leur permettant de changer les arrangements institutionnels qui caractérisent

traditionnellement leur champ. Leur capital symbolique au sein du champ s'avère déterminant. Retenir le concept de travail institutionnel nous amène à considérer les pratiques d'apprentissage en ligne comme étant institution en devenir se différenciant de l'ancienne, à savoir les pratiques d'enseignement traditionnelles.

Bien que le néo-institutionnalisme sociologique se soit penché sur le contexte de l'enseignement supérieur, il n'existe pas à notre connaissance d'écrits qui traitent précisément du travail institutionnel lié à des pratiques d'apprentissage en ligne, ni de manière générale à des pratiques qui relèvent d'une logique artisanale de développement. En d'autres termes, il est question de pratiques qui ne répondent pas de standards ou encore de protocoles. En fait, elles relèvent de conventions floues, ce qu'a démontré le premier chapitre. Cette particularité balise la construction de notre modèle d'analyse et contribue à l'originalité de notre démarche théorique et empirique. Cette dernière se différencie des études néo-institutionnelles portant sur le contexte de l'enseignement supérieur sur trois différents plans. Premièrement, elles ont en commun de s'attarder à des pratiques normées par des agences institutionnelles. Deuxièmement, elles s'attardent au résultat du changement et non au processus qui le sous-tend. Troisièmement, elles ne considèrent pas les types de travail institutionnel conduits par différents acteurs, dont notamment les acteurs que sont les professeurs. À ce propos, on retrouve dans la littérature les objets d'étude suivants : la professionnalisation de programmes de formation (Kraatz & Zajac, 1996); la variation des processus d'embauche dans la gestion de programmes de recyclage (Lounsbury, 2001); l'adoption de plans de réduction budgétaire (Budros, 2001); les accréditations AACSB des écoles et facultés de gestion (Casile & Davis-Blake, 2002); l'évolution de réseaux intercollégiaux de sports universitaires aux États-Unis (Washington et Ventresca, 2004); les effets du traité de Bologne sur la compétition à laquelle s'adonnent les organisations offrant des programmes de baccalauréat et de maîtrise en Allemagne (Krücken, 2007); les réponses organisationnelles des écoles de droit face aux mesures de classement de leur environnement institutionnel (Sauder et Espeland, 2009); et les impacts des normes de qualité ISO dans les universités grecques (Papadimitriou et Westerheijden, 2010).

À notre connaissance une seule étude a mobilisé le concept de travail institutionnel à la compréhension des processus de changement en contexte d'enseignement

supérieur. Quinn, Trank et Washington (2009) se sont intéressées au travail mené par la *Association to Advance Collegiate Schools of Business – International* (AACSB). Ils montrent que cette instance a maintenu et renforcé au cours des années sa légitimité au sein du champ des écoles et facultés de gestion à l'échelle internationale. Or, une légitimité qui a été de plus en plus contestée par ces organisations en raison du pouvoir accru dont ont bénéficié au cours des années certaines mesures de classements, telles celles mises en place par le *Business Week* ou encore le *Financial Times*. La réputation de la AACSB s'est maintenue par une campagne de promotion et une transformation de ses critères d'accréditation pour établir un système de dépendance normative. Là encore, nous sommes amenés à constater que cette étude s'intéresse à une pratique normée par une association professionnelle. Cette pratique ne répond pas ce faisant d'une logique artisanale menée par des professeurs en contexte d'enseignement.

En raison du constat que les réponses organisationnelles aux pressions institutionnelles n'ont pas un caractère monolithique, qu'elles sont le fait notamment d'acteurs individuels engagés dans des processus de changement et de stabilité, notre démarche théorique s'inscrit dans le cadre des nouvelles orientations du néo-institutionnalisme sociologique. Celles-ci s'intéressent de façon plus approfondie aux dimensions individuelle (Dacin, Goodstein & Scott, 2002; Greenwood & Suddaby, 2006; Delbridge & Edwards, 2008; Battilana, Leca & Boxenbaum, 2009; Battilana & D'anno, 2009) et organisationnelle (Goodrick & Salancik, 1996; Townley, 2002; Danisman, Hinings & Slack, 2006; Battilana & D'Aunno, 2009) des processus de changement institutionnel. Ce choix n'est certes pas sans fondement puisque, comme le soulignent Sauder et Espeland (2009), « Looking inside organizations to understand how meaning is negotiated and sense making takes place is a valuable and necessary complement to contemporary institutional explanations » (p.66).

Notre modèle d'analyse considère à la fois les pressions institutionnelles et les stratégies organisationnelles comme étant des réalités négociées, le produit des interactions entre différents acteurs qui, au sein d'un champ et à l'intérieur des organisations le constituant, conduisent des intentions stratégiques. Elles répondent de volontés organisationnelles et d'aspirations individuelles. Ce choix n'est pas non plus sans fondement puisque les interactions entretenues entre différents niveaux

d'action constituent un important mécanisme de changement (Greenwood et Suddaby, 2006; Greenwood & Hinings, 2006; Thornton & Ocasio, 2008; Dunn et Jones, 2010; Greenwood et al., 2010; Tracey, Phillips et Jarvis, 2011). Or, comprendre la manière dont ces interactions se construisent permet de reconnecter le néo-institutionnalisme aux processus qui se produisent dans les organisations et de résoudre en partie le paradoxe de l'encastrement social qui leur est propre. Nous considérons ces interactions sous l'angle du travail institutionnel (Lawrence et Suddaby, 2006). Nous démontrons la manière dont le travail qui est conduit par les instances para-publique et gouvernementale québécoises recoupe ou non celui des écoles et facultés de gestion (niveau macro). Puis, nous nous attardons à la façon dont le travail se traduit entre les organisations (niveau méso) et à l'intérieur de celles-ci (niveau micro). Le développement de ce travail est balisé par la présence de logiques institutionnelles (Thornton et Ocasio, 2008; Thornton, Ocasio et Lounsbury, 2012).

Tel que défini par Hardgrave et Van de Ven (2006), nous considérons le changement institutionnel comme étant une différence dans la forme, la qualité ou le statut, dans le temps, d'une institution. Ce type de changement qui est le résultat d'une secousse ou d'un changement exogène crée de l'instabilité et de l'incertitude et amène les acteurs à entrevoir différentes possibilités d'action au sein d'un champ (Clemens et Cook, 1999; Thornton et Ocasio, 1999), ce qui implique ainsi l'évolution d'une institution ou le passage d'une institution à une autre. Notre démarche nous amène à considérer ce faisant la transformation ou la reproduction du champ.

### **2.5.1 Les pressions institutionnelles**

Premièrement, on s'intéresse aux pressions homogènes et/ou hétérogènes, telles qu'elles sont définies au sein des contenus discursifs des instances gouvernementales et para-publiques québécoises qui légitiment l'institution en devenir. Nous le faisons également au sein des discours que construisent les écoles et facultés à l'étude. Il est entendu à cet égard que les pressions fournissent le contexte de légitimation de ces organisations. En raison du fait qu'ils précèdent les pratiques des organisations (Flichy, 2001), les discours sont perçus comme étant une composante du monde social (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003; Oger, 2005), voire une forme d'agence.

### **2.5.2 Les stratégies organisationnelles**

Nous portons notre attention sur les stratégies inter et intra-organisationnelles, telles qu'elles sont légitimées par les instances gouvernementale et para-publique et telles qu'elles ont été développées au sein des écoles et facultés de gestion à l'étude. Dans le second cas, on s'intéresse au processus faisant que des acteurs soutiennent la légitimité de l'institution en devenir au sein de leur champ; que d'autres acteurs suivent leur exemple ou n'y voient pas d'intérêt ou encore manifestent un intérêt mais ne peuvent, en raison de différents facteurs tant organisationnel, professionnel qu'individuel, répondre à une problématique qui est jugée commune au sein du champ; et que des acteurs développent l'institution en devenir mais en viennent à l'abandonner dans leur offre d'enseignement. Les questions posées par Sherer et Lee (2002) nous servent d'une certaine façon de repère quant à notre compréhension des séquences d'action qui supportent la construction des choix sociaux auxquels se prêtent les acteurs dans le processus de changement institutionnel: « What about the organizational field or industry made it ripe for an innovation departing from a standard ? What about a particular organization explains why it was the first to innovate?; Did the early and late adopters have different reasons for innovating ? » (p.102). Rappelons que nous considérons que ces acteurs évoluent dans des organisations complexes (Cohen et March, 1974; Mintzberg, 1989; Denis, et al., 2001; Denis et al., 2007; Jarzabkowski et al., 2009) et dans un environnement fortement institutionnalisé (Meyer et Rowan, 1977, 2006).

### **2.5.3 Les logiques institutionnelles**

Comprendre la manière dont se construit le travail institutionnel de création, de maintien et de perturbation des institutions ne peut se faire sans relever les logiques institutionnelles qui règnent au sein des systèmes de croyances des acteurs. Comme le remarquent Thornton et Ocasio (2008):

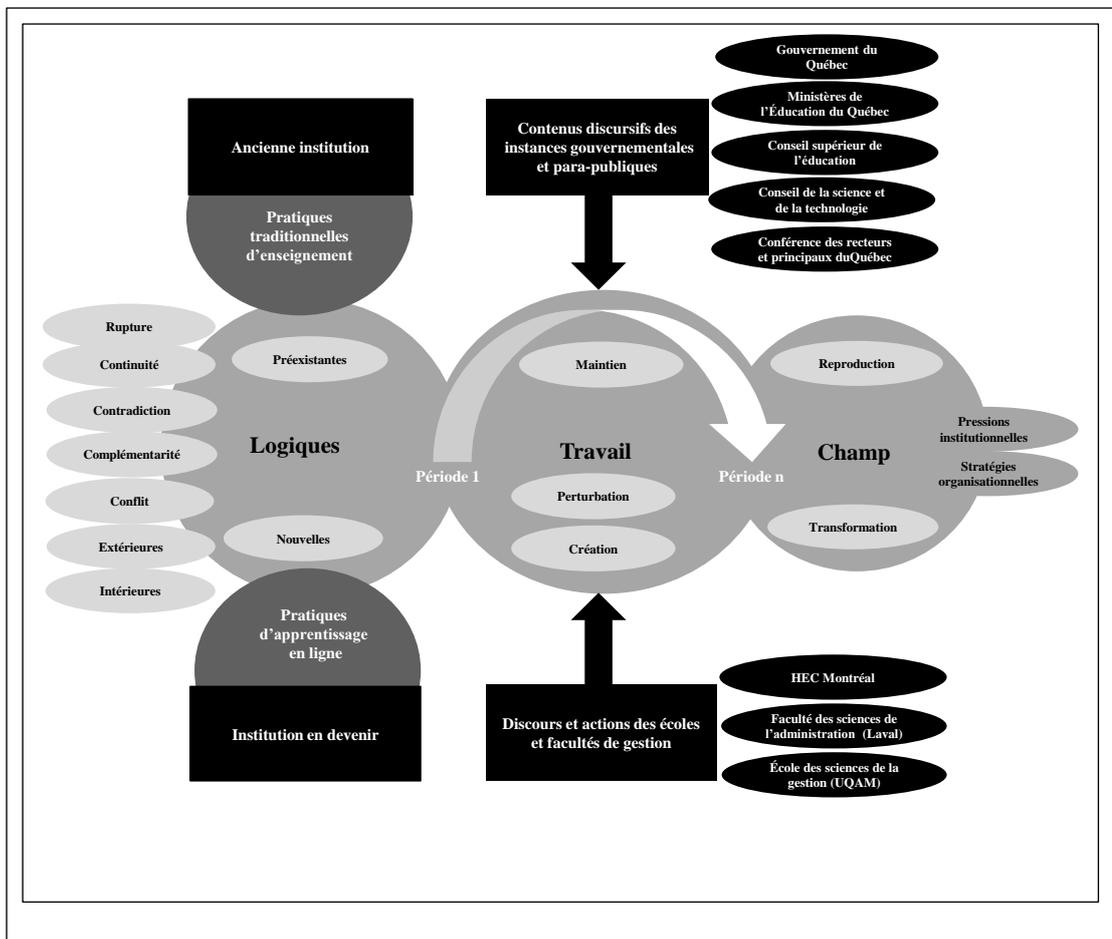
Perhaps the core assumption of the institutional logics approach is that the interests, identities, values, and assumptions of individuals and organizations are embedded within prevailing institutional logics. Decision and outcomes are a result of the interplay between individual agency and institutional structure (Jackall, 1988; Friedland and Alford, 1991; Thornton and Ocasio, 1999). While individual and organizational actors may seek power, status, and economic advantage, the means and ends of their interests and agency are both enabled and constrained by prevailing institutional logics (Giddens, 1984; Sewell, 1992).

À l'instar de la définition qui est donnée par Thornton, Ocasio et Lounsbury (2012), le concept de logique institutionnelle représente des "frames of reference that condition actor's choices for sensemaking, the vocabulary they use to motivate action, and their sense of self and identity. The principles, practices, and symbols of each institutional order differentially shape how reasoning takes place and how rationality is perceived and experienced" (p.2).

Dans la mesure où le passé a un pouvoir d'orientation sur le présent et contraint le futur (Kimberly et Bouchikhi, 1995, cité dans Rouleau, 2007), nous nous intéressons de facto aux logiques institutionnelles balisant le développement de l'institution en devenir. Nous nous attardons au travail institutionnel qui se réfère à ces logiques dans une perspective historique : de la période 1 à la période n. Les propos d'Hardagon et Douglas (2001) nous servent ici de référence: « Because the changes that accompany innovations often occur over years and even decades, historical cases can provide the necessary distance to observe how an innovation both emerges from and reshapes its institutional environment" (p.476). Notre intérêt est de comprendre comment de nouvelles logiques – qu'elles proviennent de l'intérieur ou de l'extérieur du champ- sont en continuité, en contradiction, en complémentarité, en conflit ou en rupture avec les logiques préexistantes au sein même de ce champ. Ce choix théorique s'avère des plus légitimes puisque Meyer et Rowan (2006) démontrent que les établissements d'enseignement supérieur font face de plus en plus à différentes logiques institutionnelles en raison de l'essoufflement de la social-démocratie. Au cœur de ces changements se retrouvent notamment les réponses qui sont formulées par ces établissements aux pressions exercées par le capitalisme, à savoir l'efficacité et la compétitivité. Cela nous amène à considérer notamment le processus de changement par le biais de différentes préoccupations que Meyer et Rowan (2006) expriment dans les termes suivants :

Institutionalists want to understand the trade-offs involved in using one form of institution to the exclusion of other possible ones. They want to know what alternatives a society and its policy makers might have; which social group might be favored or disadvantaged by a particular form and practice. Through institutional analysis we learn something about how education connects with other vital institutions in society; what the constraints are under which this important part of our social life takes place; and what latitude and the limits are that we confront if we attempted to change the existing institutional order (Meyer et Rowan, 2006, p.4).

**Figure 1**  
Le modèle d'analyse



## Conclusion

En prenant pour objet les pratiques d'apprentissage en ligne, une institution en devenir qui répond d'une logique artisanale de développement, l'objectif de la présente thèse est de favoriser une meilleure compréhension des processus de

changement dans des organisations complexes (Cohen et March, 1974; Mintzberg, 1989; Denis, et al., 2001; Denis et al., 2007; Jarzabkowski et al., 2009) évoluant en contexte fortement institutionnalisé (Meyer et Rowan, 1977, 2006). Nous le faisons en s'attardant à la construction des logiques institutionnelles (Thornton, Ocasio et Lounsbury, 2012) qui orientent le travail institutionnel de création, de maintien et de perturbation (Lawrence et Suddaby, 2006; Lawrence, Suddaby et Leca, 2009) des institutions. Le prochain chapitre expose les implications méthodologiques soutenant notre démarche analytique.

## **Chapitre III**

### **Le cadre méthodologique**

---

Ce troisième chapitre présente les implications méthodologiques soutenant notre démarche théorique relevant du néo-institutionnalisme sociologique (Dimaggio et Powell, 1983, 1991). Du paradigme phénoménologique duquel on peut distinguer les approches interprétativiste et constructiviste, notre démarche relève de la première. Elle se veut inductive modérée (Thietart, 1999), reposant sur le fait que nous partions d'une connaissance du phénomène social à l'étude et d'un cadre conceptuel mais que celui-ci a fait l'objet, par une dynamique itérative, d'un travail de redéfinition dans l'épreuve de la démarche empirique.

Les prochaines sections présentent les implications méthodologiques retenues afin de comprendre la manière dont se construisent les processus de changement qui découlent du développement de l'institution en devenir que sont les pratiques d'apprentissage en ligne au sein du champ des écoles et facultés de gestion québécoises francophones évoluant en contexte de forte densité urbaine. Les implications méthodologiques soutenant la compréhension du travail institutionnel (Lawrence et Suddaby, 2006) lié à cette institution se déclinent en cinq étapes: le choix, la collecte, l'analyse, la validité et la transférabilité des données.

#### **3.1 Le choix et la collecte des données**

En respect de notre modèle d'analyse, le choix et la collecte des données se situent à deux niveaux: les contenus discursifs des instances gouvernementale et parapublique québécoises et les discours et les actions des écoles et facultés de gestion. Notre étude couvre la période 1994-2008.

##### **3.1.1 Les contenus discursifs des instances**

Nous avons porté notre attention sur les contenus discursifs mis de l'avant depuis le milieu des années 1990, contexte marquant l'émergence des premières pratiques d'enseignement pouvant être associées au concept d'apprentissage en ligne. Au-delà du fait que les instances retenues ont produit de tels contenus discursifs, elles ont été d'abord choisies en raison de leur légitimité au sein du champ institutionnel à

l'étude. Cette légitimité se traduit en fonction des rôles qu'elles exercent en termes de structuration de ce champ. Pour ce faire, deux instances gouvernementales et trois instances para-publiques ont été retenues. 17 documents font l'objet de notre analyse des contenus discursifs.

### 3.1.1.1 Les instances gouvernementales

Dans la mesure où l'éducation au Canada est un champ d'autonomie provinciale et que l'enseignement supérieur est de type public, nous avons considéré les contenus discursifs qu'exercent le gouvernement du Québec et les différents ministères de l'éducation qui ont été sous sa responsabilité depuis le milieu des années 90 : le Ministère de l'Éducation (ME) et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Le premier apport du gouvernement du Québec à propos du développement des pratiques d'apprentissage en ligne en contexte d'enseignement supérieur se situe dans la création de la *Politique québécoise de l'autoroute de l'information*. Une section de cette politique créée en 1998 est vouée à ces pratiques en termes de modernisation de l'enseignement universitaire.

**Tableau XV**  
**Les contenus discursifs du Gouvernement du Québec**

Année	Document
1998	Politique québécoise de l'autoroute de l'information

En contexte d'enseignement supérieur, les différents ministères de l'éducation au Québec ont eu et ont toujours pour mandat « d'assurer l'élaboration et la mise en œuvre des orientations ministérielles visant à soutenir le développement de l'enseignement collégial et universitaire ». <sup>3</sup> Par leurs pouvoirs et responsabilités, ils définissent les orientations générales du système d'enseignement universitaire québécois. Ils le configurent, le financent et l'évaluent (Bertrand et Rhéaume, 1999). Créé dans la foulée des recommandations du rapport Parent, la pierre d'assise du

<sup>3</sup> [http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=secteur\\_enseignement](http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=secteur_enseignement)

système d'enseignement et de la réorganisation de l'enseignement supérieur québécois, le ministère de l'Éducation a vu le jour en 1964. Nombreux ont été les changements de responsabilités qu'il a connus au cours des années, particulièrement dès 1985.

Le 20 juin 1985, soit 21 ans après sa création, la Loi sur le ministère de l'Éducation a été modifiée par l'adoption de la Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie. Le Ministère a alors été scindé en deux : le ministère de l'Éducation s'est vu confier la responsabilité de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, alors que le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie est devenu responsable de l'enseignement collégial et universitaire, de même que de la recherche et du développement scientifiques. Le 13 décembre 1985, ce dernier ministère est devenu celui de l'Enseignement supérieur et de la Science, à la faveur du rattachement du secteur de la technologie au ministère de l'Industrie et du Commerce<sup>4</sup>.

En 1993, ce ministère est devenu celui de l'Éducation et de la Science (MES), puis en raison d'un remaniement ministériel en 1994 il a repris le nom de ministère de l'Éducation (ME). Deux documents ministériels ont retenu notre attention pour notre analyse.

**Tableau XVI**  
**Les contenus discursifs du Ministère de l'Éducation**

Année	Documents
1996	Partenaires de demain ! Éducation et technologie. État de la situation
2000	Politique québécoise à l'égard des universités - Pour mieux assurer notre avenir collectif

### **3.1.1.2 Les instances para-publiques**

14 documents ont été retenus pour l'analyse des contenus discursifs des instances para-publiques.

En premier lieu, nous avons considéré les contenus discursifs de la Conférence des recteurs et principaux des universités (CREPUQ). Il s'agit d'un organisme privé qui regroupe, sur une base volontaire, tous les administrateurs des établissements universitaires québécois. Il est à la fois un forum d'échange et de concertation, un service d'étude et de recherche pour les administrations universitaires, un lieu de ressourcement et de réflexion, un coordonnateur et un gestionnaire de services et un

<sup>4</sup> <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=historique>

porte-parole et un interlocuteur privilégié du gouvernement pour toutes les questions se rapportant à la vie universitaire. En raison des nombreux contenus discursifs qu'elle a produits, cette instance demeure des plus importantes à la compréhension du travail institutionnel à l'étude. 9 documents ont été retenus.

**Tableau XVII**  
**Les contenus discursifs de la Conférence des recteurs et principaux des universités**

<b>Année</b>	<b>Documents</b>
1996	Rapport sur le développement des nouvelles technologies de l'information et des communications dans le réseau universitaire québécois
1999	L'université – an 2010 : mise en valeur des technologies de l'information et des communications pour la formation universitaire : énoncé des principes et d'orientations
2000	Les investissements des universités québécoises en matériel multimédia de formation
2001	Colloque : Recherche en pédagogie universitaire
2002	Les normes et standards de la formation en ligne, État des lieux et enjeux
2004	Les environnements numériques d'apprentissage dans les universités québécoises : un état des lieux
2006	Colloque : Les défis reliés à l'intégration pédagogique des ressources numériques
2007	Enjeux et défis de la mise en commun des ressources numériques d'apprentissage dans les universités québécoises.  Normes, standards et interopérabilité pour les environnements numériques d'apprentissage

En second lieu, nous nous sommes attardés aux contenus discursifs du Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Il a pour fonction de conseiller le Ministère de l'Éducation sur toute question relative à son domaine d'intervention. Il produit un rapport au moins à tous les deux ans. Il est déposé à l'Assemblée nationale du Québec. Quatre documents de cette instance ont été retenus.

**Tableau XVIII**  
**Les contenus discursifs du Conseil supérieur de l'éducation**

<b>Année</b>	<b>Documents</b>
1994	Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants
1996	Le financement des universités
1998	Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles
2000	Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage

En troisième lieu, le Conseil de la Science et Technologie (CST) a mobilisé notre attention. Cette instance a pour mandat de donner des conseils au Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation du Québec sur toute question relative à l'ensemble du développement scientifique et technologique du Québec. Il fait un rapport périodiquement au ministre de l'état de la recherche et de la technologie et des besoins dans ce secteur<sup>5</sup>. Une seule publication de cet organisme a été retenue.

**Tableau XIX**  
**Les contenus discursifs normatifs du Conseil de la science et de la technologie**

Année	Document
1998	L'université dans la société du savoir et de l'innovation

### 3.1.2 Les discours et les actions des organisations

Les écoles et facultés de gestion québécoises à l'étude ont, comme tout autre établissement d'enseignement supérieur québécois, un statut « hybride » ni tout à fait privé et public, faisant qu'elles ont une grande autonomie au plan académique et budgétaire (Bertrand et Rhéaume, 1999). Elles sont en fait des organisations semi-publiques tenues à la reddition de compte et à l'équilibre budgétaire. Elles possèdent une charte privée mais doivent rendre compte de leur gestion en Commission parlementaire de la culture et de l'éducation du Québec, à savoir un groupe de travail « composé d'un nombre restreint de députés chargés de l'examen des questions relevant de sa compétence »<sup>6</sup>. Les modalités de financement de ces établissements se répartissent selon les sources suivantes : les subventions du ministère responsable du domaine de l'éducation ; les subventions de recherche et les contrats des gouvernements fédéral et provincial et du secteur privé ; les droits de scolarité ; les dons, les fondations, les subventions et les obligations.

<sup>5</sup> [http://www.mdeie.gouv.qc.ca/objectifs/informer/recherche-et-innovation/page/milieu-de-la-recherche-13826/?tx\\_igaffichagepages\\_pi1\[mode\]=single&tx\\_igaffichagepages\\_pi1\[backPid\]=80&tx\\_igaffichagepages\\_pi1\[currentCat\]=&cHash=b685d9f7367f7df86f59e0df44a300eb](http://www.mdeie.gouv.qc.ca/objectifs/informer/recherche-et-innovation/page/milieu-de-la-recherche-13826/?tx_igaffichagepages_pi1[mode]=single&tx_igaffichagepages_pi1[backPid]=80&tx_igaffichagepages_pi1[currentCat]=&cHash=b685d9f7367f7df86f59e0df44a300eb)

<sup>6</sup> <http://www.assnat.qc.ca/fr/abc-assemblee/travail-commission.html>

Le champ institutionnel de l'enseignement supérieur québécois était constitué en 2009-2010 de 272 000 étudiants<sup>7</sup> répartis dans 18 établissements, dont 3 anglophones. 10 d'entre-eux sont liés au principal réseau de l'enseignement supérieur au Québec, le réseau de l'Université du Québec. On retrouve au sein des établissements d'enseignement supérieur québécois 13 facultés, écoles, départements ou unités départementales vouées à l'enseignement et à la recherche dans le domaine des sciences de l'administration.

**Tableau XX**  
**Les établissements d'enseignement supérieur québécois**

<b>Établissements</b>	<b>Facultés, écoles, départements ou unités départementales de sciences administratives</b>
Université Laval	Facultés des sciences de l'administration
Université de Montréal	HEC Montréal
Université de Sherbrooke	Faculté d'administration
Université Bishop	Williams school of business
Université Concordia	John Molson School of Business
Université McGill	Desautels Faculty of Management
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	Département des Sciences de la Gestion
Université du Québec à Chicoutimi	Département des sciences économiques et administratives
Université du Québec en Outaouais	Département des sciences administratives
Université du Québec à Montréal	Département des sciences économiques et administratives
Université du Québec à Rimouski	Unité départementale des sciences de la gestion du campus de Rimouski
Université du Québec à Trois-Rivières	Département des sciences de la gestion
TÉLUQ	École des sciences de l'administration
École nationale d'administration publique	
École de technologie supérieure	
Institut national de la recherche scientifique	

Trois des treize écoles et facultés de gestion ont été retenues pour notre étude: HEC Montréal, la Faculté des sciences de l'administration (FSA) de l'Université Laval et l'École des sciences de la gestion (ESG) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Bien que ces organisations se différencient en raison de leur année de fondation, leur autonomie décisionnelle et leur accréditation, elles ont été choisies sur la base qu'elles s'avèrent comparables en termes de taille et qu'elles évoluent en contexte de forte densité urbaine. C'est en un tel contexte que l'on retrouve à notre connaissance le plus grand nombre de pratiques d'apprentissage en ligne au Québec.

Fondée par la Chambre de commerce de Montréal, HEC Montréal est un établissement voué à l'enseignement de la gestion depuis 1907. L'aînée des écoles et

<sup>7</sup>[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/PrincStatEducation\\_Edition2011.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/PrincStatEducation_Edition2011.pdf)

facultés de gestion québécoises était constituée en 2008 de 250 professeurs, 400 chargés de cours et 12 000 étudiants. Affiliée à l'Université de Montréal et structurée en 9 services d'enseignement et un institut, elle se définit comme la « Première école de gestion en Amérique du Nord à détenir les trois agréments les plus prestigieux dans son domaine »<sup>8</sup>. Ces agréments sont: *European Quality Improvement System* (Equis) obtenu en 1999, *Association of MBAs* (AMBA) en 2002 et *The association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB International) en 2003. Faisant preuve de « leadership technologique mondial en matière d'intégration des technologies à l'enseignement »<sup>9</sup>, HEC Montréal se présente comme étant un établissement d'enseignement supérieur qui a innové tout au long de son histoire, que ce soit par le lancement de l'offre de cours aux adultes dès l'année de sa création, l'utilisation de la méthode des cas à partir de 1932, la mise en place d'un Centre de perfectionnement des cadres en 1958 ou encore l'importance accordée à l'audiovisuel au cours des années 70. S'attarder à cette école demeure des plus importants dans la mesure où elle se présente comme étant le premier établissement d'enseignement supérieur québécois à avoir investi les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour la formation des étudiants. Dès le milieu des années 90, elle offre le premier programme à distance en ligne au Québec en partenariat avec la TELUQ, le seul établissement d'enseignement supérieur voué uniquement à l'enseignement à distance au Québec, et s'approprie le concept « d'université virtuelle » dans la perspective d'intégrer les TIC à l'enseignement et mieux refléter la réalité du monde des affaires. Cette intégration s'est faite par la mise en place de l'environnement Virtuouse, lequel relève de l'association au réseau « ThinkPad » de l'entreprise IBM. On peut lire sur le site internet de cet établissement que : « En 1997, HEC Montréal a été l'une des premières universités à introduire VIRTUOSE, un programme innovateur faisant appel aux nouvelles technologies et comprenant l'usage intensif de l'ordinateur portable pour les étudiants en gestion ». Nul doute ainsi que de s'attarder au travail institutionnel conduit par cette organisation demeure des plus importants à la compréhension du processus de changement qui découle du développement des pratiques d'apprentissage en ligne au sein du champ à l'étude.

---

<sup>8</sup> <http://www.hec.ca/infogenerale/agreements.html>

<sup>9</sup> <http://www.hec.ca/infogenerale/enbref.html>

Étant une des dix-sept facultés qui constituent l'Université Laval, établissement dont nous savons que les origines remontent au 17<sup>e</sup> siècle alors que le premier évêque de la Nouvelle-France fonde le Séminaire de Québec en 1663, la FSA a été fondée en 1924. Elle est constituée de cinq départements et une école. Elle se présente comme étant le « premier établissement de gestion de souche non anglophone au monde à avoir été agréé par l'AACSB International »<sup>10</sup>. En plus de cette accréditation qu'elle a obtenue en 1995, elle détient l'accréditation EQUIS depuis 2008. Cette organisation dans laquelle évoluent près de 92 professeurs et plus de 6000 étudiants se définit comme étant « une entreprise de développement et transfert du savoir qui, comme tout entreprise, s'appuie sur ses grandes fonctions clés que sont pour elle la formation et la recherche »<sup>11</sup>. Il demeure important de s'attarder à la FSA puisqu'elle semble jouer un rôle important au Québec dans l'offre des pratiques d'apprentissage en ligne. Suivant de près HEC Montréal, cette organisation a adopté également l'environnement « ThinkPad » de l'entreprise IBM. C'était en 1999. Cet environnement se nomme Ulysse. Notre intérêt pour cette organisation réside également dans le fait qu'elle offre de nombreux programmes basés sur l'enseignement à distance en ligne. En ce contexte, la FSA est liée à l'Université Laval par une politique de la formation à distance depuis 1982.

L'ESG est une des constituantes facultaires de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), un établissement qui est intégrée au sein du réseau de l'Université du Québec (UQ). L'UQAM, dont la fondation remonte à l'année 1968, se structure en six facultés et une école, l'ESG. Six départements constituent cette dernière dont l'effectif étudiant est près de 13 000 étudiants. Près de 225 professeurs et 400 chargés de cours répondent à la mission d'enseignement en 2008. Bien qu'elle ait moins investi dans les pratiques d'apprentissage en ligne que les deux précédentes organisations, l'ESG n'est pas restée indifférente aux changements technologiques qui ont eu cours au milieu des années 90. Elle offre notamment un programme à distance en ligne en partenariat avec la TÉLUQ depuis 2003 et différents professeurs ont développé des innovations pédagogiques pouvant se réclamer du concept d'apprentissage en ligne.

---

<sup>10</sup> <http://www5.fsa.ulaval.ca/sgc/faculte/lafsa/AACSB>

<sup>11</sup> [http://209.85.165.104/u/FSAUL?q=cache:P6A44O36GQgJ:www5.fsa.ulaval.ca/webdav/site/fsa/shared/fichiers/Revue\\_hermes/FSA\\_entreprise\\_savoir.pdf+politique+Socrate+%2B+2003&hl=fr&ct=clnk&cd=6&ie=UTF-8](http://209.85.165.104/u/FSAUL?q=cache:P6A44O36GQgJ:www5.fsa.ulaval.ca/webdav/site/fsa/shared/fichiers/Revue_hermes/FSA_entreprise_savoir.pdf+politique+Socrate+%2B+2003&hl=fr&ct=clnk&cd=6&ie=UTF-8)

**Tableau XXI**  
**Le champ des écoles et facultés de gestion québécoises d'expression francophone évoluant en**  
**contexte de forte densité urbaine**

Organisation	HEC Montréal	FSA	ESG
<b>Date de fondation</b>	1907	1924	1968
<b>Nombre de professeurs</b>	260	92	250
<b>Nombre de chargés de cours</b>	400	N.D	570
<b>Nombre d'étudiants</b>	12 000	6000	13 000
<b>Nombre de départements</b>	9 services d'enseignement et 1 institut	5 départements et 1 école	6 départements
<b>Accréditation</b>	EQUIS (1999) AACSB International (2003) AMBA (2002)	AACSB (1995) EQUIS (2008)	EQUIS (2001)
<b>Autonomie décisionnelle</b>	École affiliée	Faculté	Faculté

Nous avons retenu en termes d'analyse les discours et les actions liés à différentes pratiques développées au sein de ces trois écoles et facultés de gestion; des pratiques qui sont effectives; d'autres qui ne sont pas présentes dans certaines organisations mais qui font l'image de d'autres; et d'autres qui ont été abandonnées.

En raison de la structure de fonctionnement décentralisée qui caractérisent ces écoles et facultés de gestion, du fait que les professeurs qui y évoluent réalisent des pratiques d'apprentissage en ligne ne bénéficiant pas toujours des ressources de leur organisation, et du constat que certaines aient été développées puis été abandonnées sans qu'elles soient décrites ou qu'elle aient faites l'objet d'une certaine diffusion, il s'est avéré difficile de répertorier leur nombre exact au sein du champ à l'étude. Nous pouvons établir de façon approximative leur nombre à plus de 100 depuis le milieu des années 90. Cela exclut des pratiques relevant de la simple utilisation de logiciels du domaine de la bureautique.

Nous avons répertorié les pratiques d'apprentissage en ligne en fonction du fait qu'elles soient utilisées en contexte d'enseignement en classe ou à distance. Le premier contexte se décline en deux catégories : les projets organisationnels que sont les programmes « ThinkPad » de l'entreprise IBM que l'on retrouve à HEC Montréal

et à la FSA et les projets individuels qui sont le fait de professeurs soucieux d'innover au plan pédagogique dans leur classe. Ce second contexte est lié à l'ensemble des organisations.

À HEC Montréal, une première recension des projets individuels a été effectuée par le service d'audiovisuel sur la période 1996-2004. Ils sont au nombre de 24. On les retrouve dans les disciplines d'enseignement suivantes: marketing, gestion des ressources humaines, management, gestion des opérations, technologies de l'information, méthodes quantitatives de gestion, sciences comptables et économie. C'est en l'année 2000 que l'on retrouve le plus grand nombre de projets. Ils ont été développés le plus souvent en management (7) et en marketing (6). Précisons que 4 des 7 projets en marketing ont été développés par le même professeur et qu'il en est de même en économie qui s'est fait le lieu de 3 projets individuels. Les services de l'enseignement de la finance et des affaires internationales n'ont pas développé de projets.

Une seconde recension a été effectuée sur la base des activités de valorisation de l'innovation pédagogique qui ont été organisées par le service de soutien à la technopédagogie. Les projets qui en font l'objet ont été présentés lors des foires Virtuouse, lesquelles ont pris place dès 2005. Il s'agit d'événements où des informations sont données à propos de l'utilisation des technopédagogies et où les enseignants présentent différentes applications logicielles qu'ils ont utilisées en contexte de classe : les forums de discussion, le télévotant, la baladodiffusion, la simulation, le wiki, le smartboard, le sondage électronique et les quiz informatisés. Contrairement aux pratiques qui ont fait l'objet de la première recension, on retrouve au sein de ces foires peu d'innovations qui ont été développées par des enseignants. Nous en avons répertoriée sur la période 2005-2008 qu'une seule innovation développée par un professeur. À partir de 2003, ce sont l'utilisation des applications logicielles qui caractérisent la présence d'innovations à HEC Montréal.

33 innovations se retrouvent au sein de la FSA sur la période 2003-2008. Il n'existe pas de recension avant cette période. Dans l'ensemble de l'Université Laval, suivie de la Faculté de médecine avec 21 projets individuels, c'est à la FSA que l'on retrouve le plus grand nombre. Ils sont répartis dans six disciplines d'enseignement:

marketing, management, opérations et systèmes de décision, système d'information organisationnels, finance et assurance, et sciences comptables. C'est en management que l'on retrouve le plus grand nombre de projets individuels.

On retrouve sur le site internet de l'UQAM et ce, sur la période 1995-2004, près de 184 projets financés. Notons qu'il n'y a pas eu, en raison de restrictions budgétaires, de fonds de développement pédagogique pour les années 2001-2002 et 2002-2003. Des 184 projets développés à l'ensemble de l'UQAM, 59 relèvent du concept d'apprentissage en ligne. Par ailleurs, il est essentiellement question de pratiques d'enseignement vouées à l'apprentissage des technologies de l'information et de la communication. Il ne s'agit pas en soi d'innovation. Sur cette même période, on retrouve dans les différents départements de l'ESG 33 pratiques dont 9 relevant du concept d'apprentissage en ligne. Les différents professeurs qui les ont développées sont associés aux disciplines suivantes : études urbaines et touristiques, management, gestion des ressources humaines, sciences économiques et stratégies des affaires. La finance, le marketing et les sciences comptables ne semblent pas avoir été des lieux de développement de ce type de projet.

Nous avons également retenu des pratiques offertes sous le couvert de la formation à distance en ligne. Elles se retrouvent à différents moments historiques dans les trois organisations.

Notre compréhension du travail institutionnel lié aux pratiques d'apprentissage en ligne tant à distance qu'en contexte de classe, nous amène à nous attarder à une autre réalité : la présence des plates-formes de gestion de cours, lesquelles se retrouvent également dans les trois organisations.

21 pratiques ont été retenues pour notre analyse. 2 sont liés à la catégorie « projet organisationnel »; 9 à la catégorie « projet individuel »; 7 à la catégorie enseignement à distance en ligne; et 3 à la catégorie plateforme de gestion de cours. Certaines des pratiques en contexte de classe et à distance ont été choisies en raison du rayonnement institutionnel qu'elles ont obtenu, que ce soit entre autres par l'obtention d'un prix de reconnaissance.

**Tableau XXII**  
**Recension des pratiques d'apprentissage en ligne analysées**

	HEC Montréal	FSA	ESG	
Enseignement en classe (projet organisationnel)	1	1	0	2
Enseignement en classe (projet individuel)	3	3	3	9
Enseignement à distance en ligne	3	3	1	7
Plate-forme de gestion de cours	1	1	1	3
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>21</b>

Afin de faire l'analyse des discours et actions qui ont conduit au développement de ces 21 pratiques, nous avons rencontré différents acteurs. Qu'ils assument des postes de doyen ou de directeur général, de directeur de programme, de directeur de département ou de service d'enseignement, de conseiller techno-pédagogique, ou encore de professeur, ces acteurs sont reliés tant aux pratiques effectives, absentes ou abandonnées qui ont été choisies en raison de leur représentativité du champ. Les répondants ont été contactés soit par courriel ou par voie téléphonique. Du nombre contacté, aucun n'a refusé de participer à l'étude. L'entretien de type semi-directif (Romelaer, 2005) s'est avéré la méthode de choix afin de révéler leurs discours et actions. L'ensemble des entretiens a été enregistré avec l'accord des participants. Ces derniers ont été informés des objectifs poursuivis par la recherche et ont signé un formulaire de consentement assurant la confidentialité de leur propos.

35 entretiens semi-directifs d'une durée approximative de 45 minutes à 1h30 ont été menés sur deux périodes : la première a eu lieu au cours de l'année 2002<sup>12</sup> et la seconde de juin 2006 à février 2010. 33 répondants ont participé. Cette disparité entre le nombre d'entretiens et de répondants s'explique par le fait que deux acteurs ont fait l'objet d'un second entretien au cours de la deuxième période. Après une période d'un an et demi après la première rencontre, l'objectif poursuivi était de prendre connaissance des transformations survenues au cours de la période et de

<sup>12</sup> Nous avons réalisé durant cette première période trois entrevues liées à des projets individuels à HEC Montréal. Cela s'est fait dans le cadre des activités de l'Observatoire des Innovations Pédagogiques en Gestion (OIPG), un organisme de transfert de connaissance en pédagogie universitaire dont les opérations ont été financées par HEC Montréal.

clarifier certains points d'analyse. Pour ne pas perdre les nuances apportées par les répondants, tous les entretiens ont fait l'objet d'une retranscription dans les jours qui ont suivi leur enregistrement.

**Tableau XXIII**  
**Nombre d'entretiens selon le type de pratiques d'apprentissage en ligne**

	<b>HEC Montréal</b>	<b>FSA</b>	<b>ESG</b>	
Enseignement en classe (projet organisationnel)	5	3	1	9
Enseignement en classe (projet individuel)	3	3	3	9
Enseignement à distance	3	2	6	11
Plate-forme de gestion de cours	2	2	2	6
<b>Total</b>	12	10	12	35

Afin de faire émerger différentes données processuelles, un guide d'entretien a été utilisé pour mener les entretiens. Formalisé à partir de quatre entretiens exploratoires menés dans deux organisations (HEC Montréal et la FSA), il a permis une certaine flexibilité d'adaptation aux propos des répondants. Nous avons pu profiter à cet égard de certains aspects inédits qui ont émergé lors des entretiens. Nous avons débuté ceux-ci par des questions d'ordre individuel afin de cerner le profil du répondant : formation, parcours, expérience, fonctions et responsabilités et connaissances en pédagogie. Nous avons poursuivi l'entretien par des questions reliées aux tenants et aboutissants des différents types de pratiques d'apprentissage en ligne auxquels ces acteurs sont liés de près. Nous les avons questionnés à propos de la manière dont ils étaient venus à développer ces pratiques. Pour ce faire, nous nous sommes attardés aux éléments déclencheurs, influences, points tournants, collaborations, contraintes et facilitateurs liés au développement. Pour ceux dont l'expérience a été abandonnée, il a été question de savoir comment ils en étaient ainsi venus à prendre une telle décision. Pour ceux dont l'établissement n'offrait pas certaines de ces pratiques d'apprentissage en ligne faisant l'image de d'autres établissements, il a été question de savoir pourquoi il en était ainsi et de vérifier s'ils avaient déjà envisagé de développer de telles pratiques.

**Tableau XXIV**  
**Guide d'entretien**

<b>Profil individuel</b>		
Formation Parcours	Expérience Fonctions et responsabilités	Connaissances en pédagogie
<b>Pratique effective</b>	<b>Pratique abandonnée</b>	<b>Pratique absente</b>
Comment en êtes-vous venus à développer cette pratique?	Comment en êtes-vous venus à abandonner cette pratique?	Pourquoi il y a absence de pratiques dans votre organisation?
<b>Pressions institutionnelles</b> <b>Stratégies organisationnelles</b>		
Éléments déclencheurs Influences Points tournants Facilitants	Contraintes Collaboration Changement Écarts entre ce qui était souhaité et ce qui s'est réalisé	

Puisque les entretiens semi-directifs ne peuvent à eux seuls garantir la «vérité» et que l'objectif de la recherche réside, d'une part, dans la crédibilité et la qualité des résultats, nous avons considéré différentes sources secondaires : des procès-verbaux de différentes réunions (4) et des plans directeurs liés au développement des pratiques (2); des études de cas qui ont été développées à propos des pratiques (2); des articles de journaux (3); des articles de bulletin des syndicats (3); des brochures promotionnelles (2); et finalement différents textes se retrouvant sur les sites Internet des établissements. À cela s'ajoute les notes transcrites dans notre journal de bord. S'avérant une amorce d'explication du phénomène, il contient les quelques observations, impressions et réflexions personnelles entourant la nature des réponses des répondants et le contenu de certaines discussions plutôt informelles que nous avons eues.

### **3.2 L'analyse des données**

Au sein des contenus discursifs des instances gouvernementale et para-publique et des discours et des actions des organisations, nous avons identifié un champ d'intelligibilité, c'est-à-dire les traits cohérents d'un modèle discursif (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003; Oger, 2005).

Au plan des instances, nous avons déterminé une périodicité à travers la construction de leurs contenus discursifs. Nous avons relevé les divergences et les convergences qui s'y retrouvent à propos de la manière dont certaines pressions institutionnelles et stratégies organisationnelles sont légitimées. Nous avons analysé les contenus en fonction des différentes catégories de travail institutionnel (Lawrence et Suddaby, 2006) leur étant associés.

Au plan des organisations, nous avons reconstruit par une décomposition temporelle des événements relatés par les répondants la nature des pressions institutionnelles de leur environnement et les stratégies auxquelles ils se sont prêtés dans le processus de développement des pratiques d'apprentissage en ligne. Notre analyse s'est construite sur la base de données processuelles essentiellement composées de récits d'événements, d'activités et de choix (Langley, 1996). En respect de la perspective interprétativiste pour laquelle la subjectivité est au cœur de l'activité sociale et la réalité sociale est une construction humaine, nous avons relevé les justifications (pourquoi?), les manières (comment?) et les circonstances (quand?) liées au développement de ces pratiques. L'analyse des différents entretiens qui ont été retranscrits, codifiés et re-codifiés par une redéfinition des codes sans toutefois trop les fragmenter, a été faite par l'intermédiaire de matrices structurées en catégories et en sous-catégories d'analyse. Cette catégorisation nous a permis de reconstruire le travail institutionnel qui a présidé au développement des pratiques. Cette reconstruction n'est pas par ailleurs sans difficulté puisque nous étions conscients que de revenir a posteriori sur les conditions d'émergence et de développement des pratiques lors des entretiens pouvait conduire à une plus grande présence de biais chez les répondants. Se rappeler du passé, des actions posées et de leurs impacts au sein des organisations pouvait s'avérer certes être un exercice difficile. À l'instar de Weick (1979), nous étions conscients des limites d'un tel exercice intersubjectif puisque les acteurs peuvent utiliser leur compréhension des événements pour reconstruire l'histoire des pratiques. Nous avons privilégié ce faisant le plus souvent des sources primaires et considéré les événements et les interprétations qui font consensus. Nous avons présenté des faits comme éléments de preuve.

Finalement, nous avons comparé les contenus discursifs des instances et les discours et les actions des organisations. L'analyse comparative s'est fait sur la base de

catégories et sous-catégories communes. Nous avons défini les pressions institutionnelles de la façon suivante : les transformations technologiques, les changements économiques, la croissance de la demande en formation continue et la montée de la concurrence internationale en éducation. Les stratégies organisationnelles sont : l’octroi de ressources gouvernementales, la redéfinition des modes d’organisation de l’enseignement (plans locaux d’intégration des technologies de l’information et collaboration inter-organisationnelle), le renouvellement des pratiques d’enseignement et la construction et le transfert de connaissances (compétences des professeurs et recherche en pédagogie universitaire).

**Tableau XXV**  
**Analyse comparative des contenus discursifs**

Instances gouvernementale et para-publique	Écoles et facultés de gestion
<p><b>Pressions institutionnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les changements technologiques</li> <li>• Les transformations économiques</li> <li>• La croissance de la demande en formation continue</li> <li>• La montée de la concurrence internationale en éducation</li> </ul> <p><b>Stratégies organisationnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L’obtention de ressources gouvernementales</li> <li>• La redéfinition des modes d’organisation de l’enseignement</li> <li>• Le renouvellement des pratiques d’enseignement</li> <li>• La construction et le transfert de connaissances</li> </ul>	

La comparaison des contenus discursifs des instances et des discours et des actions des organisations à propos des pressions institutionnelles et des stratégies organisationnelles nous a permis de relever cinq différentes logiques institutionnelle. Nous les avons associées à trois formes de pratiques d’apprentissage en ligne qui se sont construites au fil du temps: le développement de la formation à distance en ligne (les logiques de la collaboration et de l’expansion), le renouvellement des pratiques d’enseignement en classe (les logiques de la réputation et de la distinction professionnelle) et l’exploitation des plateformes de gestion de cours (la logique de la normalisation).

### **3.3 La validité des données**

La triangulation a permis de répondre en partie à la difficulté de reconstruire l'histoire des pratiques d'apprentissage en ligne au sein du champ à l'étude et la nature du travail institutionnel et des logiques institutionnelles qui ont participé à leur développement. Nous avons utilisé différentes méthodes et sources (Lincoln et Guba, 1985). L'objectif était d'atteindre la validité interne. Pour reprendre Abric (2003), la triangulation apporte crédit, richesse et consistance aux analyses; stimule la créativité méthodologique; favorise une approche heuristique pour dépasser les oppositions; et permet d'obtenir des connaissances transférables et cumulatives pour le développement méthodologique. Il a été question de trouver les exceptions dans les données et d'obtenir un niveau élevé de transparence et de «saturation» (concordance) par rapport aux informations significatives retenues.

### **3.4 La présentation des données**

L'analyse du travail institutionnel (Lawrence et Suddaby, 2006) de création, de perturbation et de maintien qui se dégage du processus institutionnel nous a amené à présenter nos données selon les deux niveaux de notre modèle d'analyse: les pressions institutionnelles et les stratégies organisationnelles. L'analyse des contenus discursifs des instances gouvernementales et para-publiques nous a amené à identifier deux périodes historiques. L'analyse comparative de ces contenus avec les discours et les actions des organisations nous a amené à proposer les cinq logiques institutionnelles, correspondant chacune à une étude de cas multiple et holiste (Yin, 1994).

### **Conclusion**

Notre démarche qualitative prenant pour objet le travail institutionnel de création, de maintien et de perturbation (Lawrence et Suddaby, 2006) repose sur l'analyse de 17 documents produits par des instances gouvernementales (3) et para-publiques (14), 35 entretiens avec des acteurs interpellés par le développement de 21 pratiques au sein de trois organisations. Ces pratiques sont liées à l'enseignement à distance en ligne (7), au renouvellement des pratiques traditionnelles d'enseignement en classe (11) et au développement et à l'exploitation des plateformes de gestion de cours (3).

L'analyse des contenus discursifs des instances et des discours et des actions organisations nous a amené à les présenter selon deux périodes historiques (chapitre 4) et cinq différentes logiques institutionnelles : la collaboration (chapitre 5), l'expansion (chapitre 6), la réputation (chapitre 7), la distinction professionnelle (chapitre 8) et la normalisation (chapitre 9).

## **Chapitre IV**

### **Les contenus discursifs des instances**

---

Force est de reconnaître que, les instances gouvernementale et para-publique reliées au contexte de l'enseignement supérieur québécois ne sont pas restées indifférentes aux discours institutionnels légitimant à l'échelle internationale les pratiques d'apprentissage en ligne. Les manières dont ces instances ont depuis le milieu des années 1990 construit leurs contenus discursifs font l'objet du présent chapitre. Rappelons que le Gouvernement du Québec (GQ) et le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) agissent à titre d'instances dont les mandats sont de définir les orientations générales du système d'enseignement supérieur québécois. Elles le financent et l'évaluent. Le travail institutionnel du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), du Conseil de la science et de la technologie (CST) et de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) est examiné sous l'angle d'instances para-publiques appelées à conseiller la sphère gouvernementale québécoise sur toute question se rapportant à l'enseignement supérieur. Le présent chapitre s'attarde au travail institutionnel qu'ont conduit ces instances sur la période 1994-2008. Il révèle les actions de création, de maintien et de perturbation des institutions (Lawrence et Suddaby, 2006). Un tel choix conceptuel nous amène à considérer les pratiques d'apprentissage en ligne comme étant une institution en devenir se différenciant de l'ancienne institution que sont les pratiques traditionnelles d'enseignement en classe. Notre analyse des contenus discursifs nous amène à les distinguer sous trois formes (le développement de l'enseignement à distance en ligne, le renouvellement des pratiques d'enseignement et l'exploitation des plateformes de gestion de cours), deux niveaux d'analyse (les pressions institutionnelles et les stratégies organisationnelles) et deux périodes historiques.

Les pressions institutionnelles qu'exposent les instances se regroupent, selon notre analyse, de la façon suivante: les transformations technologiques qui ont cours dans la société; les changements économiques qui découlent de ces transformations; la croissance de la demande en formation continue qui est liée à ces changements; et la montée de la concurrence internationale en éducation, une réalité tout aussi reliée aux pressions précédentes. Du côté des stratégies organisationnelles, les instances

s'attardent à définir les modes d'intervention à préconiser par l'État en ce qui concerne l'octroi de ressources nécessaires au développement de l'institution en devenir au sein des établissements d'enseignement supérieur québécois. Elles s'attendent également à la redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement. Pour ce faire, elles légitiment le développement de plans locaux d'intégration des technologies de l'information dans les établissements et la construction de collaboration inter-organisationnelle afin de réduire les coûts associées au développement de contenus d'enseignement. Puis, elles cautionnent le renouvellement des pratiques pédagogiques qui caractérisent traditionnellement ces établissements. Afin de soutenir le développement de l'institution en devenir, les instances légitiment la construction et le transfert des connaissances, que ce soit en termes de développement des compétences des professeurs en enseignement qu'en termes de recherche en pédagogie universitaire.

La première période que nous avons intitulée « La légitimation du changement de paradigme en enseignement: une réponse à des problèmes potentiels (1994-2001) » montre que les instances font la promotion des pratiques d'apprentissage en ligne tant en contexte d'enseignement à distance qu'en contexte de classe. Pour le premier contexte, la concurrence internationale en éducation représente la pression institutionnelle amenant à légitimer le changement de paradigme. Pour le second contexte, le renouvellement des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprenant est à l'agenda des recommandations. Nous verrons que les instances n'attaquent pas a priori le bien-fondé de l'ancienne institution puisque leurs contenus discursifs sont axés essentiellement sur la promotion de l'institution en devenir, qu'elle soit développée en contexte à distance ou en classe. Par ailleurs, il serait faux de prétendre que l'ensemble des instances croient en cette institution sans questionner les présupposés des discours qui légitiment son développement au sein du champ de l'enseignement supérieur québécois. Ce travail de remise en cause est conduit uniquement par le CSE.

Dans la seconde période intitulée « La normalisation des environnements numériques d'apprentissage : une réponse à des problèmes actuels (2002-2007) », il n'est plus question du contexte mis de l'avant lors de la précédente période mais de celui lié au développement des plateformes de gestion de cours, une réalité qui est

associée dès 2004 au concept d'environnement numérique d'apprentissage (ENA). Une seule instance s'affaire à conduire le travail institutionnel : la CREPUQ. L'objectif qu'elle poursuit est de consolider le champ de l'enseignement supérieur autour de problématiques communes.

#### 4.1 Première période : « La légitimation du changement de paradigme en enseignement: une réponse à des problèmes potentiels (1994-2001) »

Douze documents constituent les contenus discursifs de la première période. Cinq d'entre eux sont voués principalement au développement de l'enseignement à distance en ligne et au renouvellement des pratiques traditionnelles d'enseignement (CSE, 1994; CREPUQ, 1996; CREPUQ, 1999; CSE, 2000; CREPUQ, 2001). Les autres contenus discursifs en traitent peu (CSE, 1996; MEQ, 1996; GQ, 1998; CST, 1998; CSE, 1998; CREPUQ, 2000; MEQ, 2000). Les objectifs généraux qui orientent ces contenus se traduisent en trois principaux axes. Le premier expose les potentialités des NTIC pour redéfinir les modes d'organisation de l'enseignement. Cet axe constitue le point de départ à la construction des systèmes de croyances légitimant les pratiques d'apprentissage en ligne au sein du champ. Le second définit un état des lieux à propos du niveau de développement de ces pratiques au sein de ce champ. Le troisième concerne la proposition de recommandations favorisant leur institutionnalisation.

**Tableau XXVI**  
**Les contenus discursifs de la première période (1994-2001)**

Année	Instance	Discours	Objectifs spécifiques
<b>Exposer les potentialités des NTIC</b>			
1994	CSE	Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants	Aborder les potentialités des NTIC en éducation
1996	CREPUQ	Rapport sur le développement des nouvelles technologies de l'information et des communications dans le réseau universitaire québécois	Comprendre les défis de l'Université en ce qui concerne le phénomène de la numérisation et de l'extension planétaire des réseaux d'ordinateurs
<b>Définir un état des lieux</b>			
1996	MEQ	Partenaires de demain ! Éducation et technologie. État de la situation	Établir un état des lieux sur l'utilisation des technologies en éducation
2000	CREPUQ	Les investissements des universités québécoises en matériel multimédia de formation	Établir un bilan de l'offre québécoise en matériel multimédia de formation et une recension des expériences internationales les plus prometteuses dans le domaine.

	CSE	Education et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage	Faire le point sur nouvelles technologies et fournir au ministre de l'Éducation ainsi qu'à l'ensemble du milieu éducatif des éléments de réflexion susceptibles d'appuyer les orientations, les décisions et les choix.
2001	CREPUQ	Recherche en pédagogie universitaire	Faire le point sur l'état au Québec de la réflexion et de l'action des universitaires sur la recherche pédagogique dans le contexte des technologies.
<b>Proposer des recommandations</b>			
1996	CSE	Le financement des universités	Analyser l'évolution du financement des universités et faire ressortir un certain nombre d'enjeux.
1998	GQ	Agir autrement : la politique québécoise de l'autoroute de l'information	Rallier le Québec autour de cinq grandes priorités : l'accès, l'éducation, les contenus, l'emploi et le renouvellement des services publics.
1998	CST	L'université dans la société du savoir et de l'innovation	Établir les exigences liées à l'élaboration d'une politique des universités
	CSE	Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles	Proposer à la ministre et au milieu universitaire diverses orientations et recommandations visant à promouvoir ou à renforcer l'articulation de la recherche ou de la création avec la formation universitaire
1999	CREPUQ	L'université – an 2010 : mise en valeur des technologies de l'information et des communications pour la formation universitaire : énoncé des principes et d'orientations	Présenter un énoncé de principes et d'orientations portant sur la mise en valeur des TIC en formation universitaire
2000	MEQ	Politique québécoise à l'égard des universités - Pour mieux assurer notre avenir collectif	Énoncer une politique à l'égard des universités

Bien que différents concepts soient mobilisés au sein de la première période (offre en ligne de ressources éducatives; matériel didactique informatisé et multimédia; télé-enseignement; télé-apprentissage; contenus pédagogiques multimédia; formation en ligne; téléapprentissage; et environnements interactifs), nous utiliserons ceux d'apprentissage en ligne à distance et en classe.

#### **4.1.1. Les pressions institutionnelles**

Il est entendu pour les instances que les NTIC sont dès 1994 instituées au sein de la société, particulièrement au niveau de la sphère économique, et que les établissements d'enseignement supérieur québécois en ont tiré peu profit jusqu'alors dans leurs pratiques d'enseignement. Il importe pour une grande majorité des instances de remédier à la situation afin d'assurer le devenir de ces établissements. Qui plus est, c'est l'avenir du Québec qui est en jeu.

#### **4.1.1.1 Les transformations technologiques**

Seules deux instances s'attardent à définir les tenants des transformations technologiques liées à la présence des NTIC: le CSE et la CREPUQ. Nous verrons qu'en questionnant les systèmes de croyances qui orientent les discours qui légitiment le changement au sein des modes d'organisation traditionnels de l'enseignement, le CSE se fait davantage prudent que la CREPUQ puisque pour cette dernière instance il n'y a nul doute que les établissements d'enseignement supérieur doivent répondre à un nouvel ordre sociétal marqué de l'empreinte des NTIC.

En 1994, année marquant la naissance d'Internet, le CSE signe un premier document. Il constitue le point de départ de l'intérêt porté par les instances gouvernementale et para-publique québécoises pour les pratiques d'apprentissage en ligne à distance. Avant de définir les manières par lesquelles celles-ci pourraient s'institutionnaliser, l'instance s'attarde à préciser que la convergence des domaines de l'informatique et de la télécommunication opère « une véritable révolution dans les manières de produire, de communiquer, voire de penser » (CSE, 1994, p.11). Mais cette révolution n'est pas perçue comme étant sans risque en termes d'homogénéisation culturelle pour la minorité linguistique québécoise francophone. Par ailleurs, la même instance soutient, et ce qui n'est pas sans ambiguïtés par rapport au risque précédent, que « les NTIC peuvent également faire l'objet d'une appropriation collective de la part des communautés locales, régionales ou nationales, soutenir l'expression de la diversité culturelle et la participation populaire, faisant ainsi contrepoids à la tendance à l'homogénéisation observée (CSE, 1994, p.21). Ainsi, le nouvel ordre sociétal qui serait lié à l'essor des NTIC n'est pas sans questionnements au plan culturel. En fait, le CSE critique l'idéologie de la communication associée à l'idée que la société serait désormais une « société de l'information ». Cette idéologie donne à penser pour l'instance que les « avancées technologiques porteraient en elles un projet social d'une meilleure compréhension entre les êtres, d'une plus grande démocratie tout autant que d'une sortie de crise sur le plan économique » (CSE, 1994, p.20). L'instance « déplore l'émergence d'une « technopolie », cette forme de reddition de la culture face à la souveraineté de la technologie, sa soumission, à ses méthodes et à son langage » (CSE, 1994, p.19) et précise que le discours de la société de l'information « est avant tout porté par la classe politique et les gens d'affaires » (CSE, 1994, p.20).

Alors que le CSE (1994) conjugue au sein de ses contenus discursifs les potentialités et les risques découlant des transformations technologiques dans la société, la CREPUQ (1996) prône de son côté leur nécessité pour assurer le devenir des établissements d'enseignement supérieur québécois. Pour cette instance dont nous pouvons associer les contenus discursifs aux discours de la classe politique et des gens d'affaire, lesquels ont été critiqués par le CSE, il n'y a pas de doute quant à la légitimité des NTIC en contexte d'enseignement supérieur. En ayant recours à un argumentaire puisant à même l'histoire des universités, la CREPUQ précise que le défi de la numérisation consiste pour celles-ci « à ne pas accepter une deuxième fois ce décalage et cette marginalisation qu'elles ont vécus à l'avènement de l'imprimerie car il en va de leur survie même. Il en va aussi d'une redéfinition en profondeur des fonctions de nos institutions de haut savoir » (CREPUQ, 1996, p.7). Il demeure intéressant de constater que cette vision déterministe du changement ne s'accompagne pas de critiques portées aux pratiques traditionnelles d'enseignement. Il en est de même au niveau des autres pressions qui font l'objet des contenus discursifs.

#### **4.1.1.2 Les changements économiques**

Il va sans dire que les changements économiques qui ont cours dans les années 1990 découlent de la présence des transformations technologiques associées à l'avènement des NTIC. Pour le CSE (1994), « Les sociétés industrielles passent d'une économie axée sur la transformation de la matière à une économie où le travail d'émission, de saisie, de traitement et d'analyse de l'information occupe une place croissante » (CSE, 1994, p.13) et avec « les NTIC, c'est la dimension réflexive du travail qui devient l'objet de la rationalisation... » (CSE, 1994, p.16). En s'appuyant sur les propos de Peter Drucker, « grand guru du management moderne » (p.9), la CREPUQ souligne de son côté que la société ferait face dans un avenir rapproché à la croissance des travailleurs de la connaissance (*knowledge workers*). « Ils devraient bientôt dominer en nombre toutes les catégories, et jouer un rôle considérable dans l'évolution de l'économie, compte tenu que la connaissance constitue en elle-même un avantage compétitif » (CREPUQ, 1996, p.9). En raison de leur mission de construction et de diffusion des connaissances, les établissements d'enseignement supérieur sont en ce contexte associés au développement

économique de la société québécoise. Pour le CSE (2000), ce contexte n'est pas non plus sans questionnements. L'instance s'attarde à remettre en cause les présupposés sur lequel repose le concept de « savoir ». À propos de la société du savoir, de l'économie du savoir, des travailleurs du savoir, « autant d'expressions et de formulations qui laissent entendre que le savoir est omniprésent dans la société actuelle, grâce aux technologies de l'information et de la communication. Il y a là un abus de langage auquel l'éducation ne peut se permettre de succomber » (CSE, 2000, p.42).

Nous devons ainsi constater qu'il n'y a pas une représentation homogène entre la CREPUQ et le CSE quant à la nature des transformations technologiques et des changements économiques qui amènerait les établissements d'enseignement supérieur à agir dans un sens donné afin de soutenir le développement des pratiques d'apprentissage en ligne. Du moins, la CSE se fait davantage critique. Cette hétérogénéité discursive se traduit également dans les représentations faites à propos de la pression qu'exerce la croissance de la demande en formation continue. Nous verrons qu'une fois de plus le CSE se fait critique.

#### **4.1.1.3 La croissance de la formation continue**

Pour la CREPUQ (1996, 1999), le nouvel ordre sociétal basé sur les potentialités des NTIC amène à une remise en question des manières de faire traditionnelles des établissements d'enseignement supérieur. Cet ordre a un impact sur la croissance des demandes en formation continue, ce qui n'est pas sans poser problème en termes de capacité à répondre aux objectifs d'adéquation formation-emploi et au nombre de salles de cours nécessaires à l'enseignement en classe. De nombreux problèmes potentiels seraient ainsi à résoudre pour mettre en place de nouvelles façons de faire. Il en va une fois de plus de l'avenir du Québec. La vision d'avenir qui alimente les contenus suivants le démontre.

*En s'appuyant sur des travaux futuristes publiés notamment dans le Harvard Business Review, Dolence et Norris admettent comme hypothèse, pour leur part, que tout travailleur devra consacrer en l'an 2000 les trois quarts d'une journée de travail par semaine à sa formation continue, et qu'il accumulera ainsi l'équivalent de 30 crédits sur une période sept ans. Si l'on adapte à la population du Québec des calculs réalisés pour l'ensemble du Canada, il s'agirait d'une clientèle potentielle de 500 000 personnes équivalent à temps complet, pour lesquels seize nouveaux campus devraient être construits en l'an 2000, au coût de 5,6 milliards (US), si l'on avait à prévoir des salles de cours pour répondre à leurs besoins (CREPUQ, 1996, p.9).*

*Que l'on considère ce pronostic avec scepticisme, en considérant que ni les employeurs ni les travailleurs ne sauraient se transformer en si peu de temps leurs habitudes, ou qu'on réduise au quart la projection, c'est-à-dire 125 000 personnes équivalents temps complet, le phénomène de l'accroissement des besoins de formation continue est indéniable; on ne peut contester l'urgence qu'il y a pour les universités québécoises de se préparer et à y répondre (CREPUQ, 1996, p.9).*

*L'expansion de ce secteur de la formation dans un contexte de mondialisation appelle d'ailleurs les universités à offrir des programmes encore mieux adaptés aux besoins et atteignant les plus haut standards de qualité. Elles doivent donc être en mesure de procéder aux adaptations nécessaires pour répondre efficacement et avec souplesse aux besoins croissants en formation continue, en formation juste à temps et ainsi qu'en formation à distance [...] La position du Québec en est tributaire (CREPUQ, 1999, p.9).*

Alors que les pratiques d'apprentissage en ligne sont liées au devenir du Québec pour la CREPUQ, leur développement ne doit pas pour le CSE (2000) se faire sans se questionner à propos de la séduction qu'opèrent certaines offres de formation continue à l'échelle internationale. Ainsi,

*C'est aussi de nouveaux défis que doivent affronter les établissements scolaires, particulièrement à l'enseignement supérieur et à la formation continue, avec l'émergence d'un marché de la formation en ligne qui rend possible, en les faisant miroiter parfois, un enseignement individualisé et personnalisé pour chacun ainsi qu'un apprentissage en tout temps et en tout lieu, tout en étant maître de son apprentissage. En ce domaine, toutefois, les meilleurs contenus et activités de formation risquent aussi d'y côtoyer les pires – au mieux des contenus et activités médiocres ou très moyens – bien camouflés sous des dehors séduisants (CSE, 2000, p.13).*

#### **4.1.1.4 La concurrence internationale en éducation**

Pour les instances, l'adéquation faite entre les transformations technologiques et les changements économiques ont contribué à la montée de la concurrence internationale en contexte d'enseignement supérieur. Les pratiques d'apprentissage en ligne pourraient s'avérer une voie de solution à ce problème potentiel pour les

établissements québécois. Il est entendu que ce mode d'enseignement « offre de sérieux avantages en matière de coûts, entre autres parce qu'elle réduit les frais liés au déplacement et le temps d'apprentissage » (CSE, 1994, p.20) et qu'il permet « de rejoindre des populations très diversifiées et lointaines » (CREPUQ, 1996, p.15), ce qui place « les universités dans un contexte de concurrence internationale entièrement inédit, aux effets difficiles à prévoir » (CREPUQ, 1996, p.15). En ayant recours à des exemples de différentes pratiques qui ont pris place en contexte étranger, la CREPUQ (1999) précise que les partenariats représentent une voie d'avenir « indéniable » pour le Québec.

*Un autre fait marquant est l'identification, par le milieu économique, d'un « marché » de l'enseignement supérieur et l'arrivée sur scène de nouveaux acteurs du secteur privé, agissant soit seuls, soit en partenariat avec des universités. La Phoenix University de l'entreprise De Vry, organisme à but lucratif, en sont les manifestations les plus visibles aux États-Unis. Quelques partenariats fonctionnent déjà au Canada, et il est inévitable que des initiatives voient le jour au Québec, issues d'ici ou d'ailleurs (CREPUQ, 1999, p.4).*

Le positionnement stratégique du Québec ne se situe pas par ailleurs dans les pays de tradition anglo-saxonne, ce que précise l'extrait suivant.

*La capacité pour les universités québécoises d'offrir des services de formation de calibre international pourra déterminer, à terme, la place occupera dans le monde et dans l'économie du savoir. Le Québec est particulièrement bien placé aujourd'hui pour jouer un rôle de premier plan dans le développement de l'Université virtuelle francophone. De ce point de vue, le Québec peut jouer un rôle intéressant en Afrique, et non seulement en Afrique francophone. Pour des raisons culturelles et géopolitiques évidentes, son rôle pourrait aussi s'étendre à l'Amérique latine. Enfin, la position du Québec comme plaque tournante naturelle entre l'Amérique et l'Europe représente un atout qui devrait être mis à profit (CREPUQ, 1999, p.9).*

En 2000, l'enquête de l'entreprise *Sciencetech communications* pour le compte de la CREPUQ aborde la question de la concurrence sous l'angle du marché du matériel multimédia. Il est question précisément du développement des plateformes de gestion de cours en contexte canadien. Il est précisé à cet égard que :

*Comparativement aux universités américaines, les universités canadiennes accusent un retard en matière de recherche et d'intégration du matériel multimédia de formation. Cela étant dit, la création et l'adoption par de nombreuses universités étrangères des plates-formes Virtual U et WebCT ont permis au Canada d'augmenter sa visibilité sur les marchés internationaux. Cette réussite technologique entraîne une présence accrue des TIC dans les universités (CREPUQ, 2000, p.21).*

Il est également précisé à propos de contexte québécois que le *Instructional Communications Centre* de l'Université McGill :

*... a développé tout récemment un simulateur nommé Negotiation Simulator qui sert d'outil d'apprentissage. Bien qu'aucun des projets de matériel pédagogique multimédia subventionnés ne semble avoir été mis en marché, l'Université McGill a rédigé un document stratégique visant la propriété intellectuelle sur les logiciels pédagogiques développés à l'université. Ceci indique qu'avec l'intégration de WebCT et Learning Space ainsi qu'un soutien financier continu, l'Université McGill ne devrait pas tarder à prendre sa place sur le marché des produits pédagogiques québécois (CREPUQ, 2000, p.22)*

Bien que des initiatives aient vu le jour, il est ainsi entendu par la CREPUQ que le Canada et le Québec accusent un retard dans le contexte de la concurrence internationale en éducation.

Alors qu'ils conçoivent également qu'il y ait présence d'une concurrence internationale en éducation, les signataires de la publication du CSE en 2000 se font une fois de plus prudents quant à ce nouvel environnement. La qualité variable de certaines offres de formation est questionnée.

*Les cours et programmes de formation fondés sur l'offre en ligne de ressources éducatives de toute provenance (universités renommées, inconnues, virtuelles, établissements scolaires et instituts de toutes sortes, grandes entreprises, associations ou individus) représentent maintenant un marché fort lucratif sur Internet mais dont la qualité peut être fort variable en matière de contenus et d'encadrement pédagogique (CSE, 2000, p.58).*

Une telle concurrence soulève la question de la fragilité des finances publiques québécoises (CSE, 2000). Ainsi,

*Il y a là des enjeux financiers importants pour les universités, qu'il s'agisse de formation initiale, de formation spécialisée aux cycles supérieurs, ou de formation continue. L'université doit faire face à des changements sur plusieurs fronts. Dans l'état actuel des finances des établissements québécois et du soutien de l'État, elle est grandement affaiblie pour se lancer dans la bataille et affronter les changements qui s'imposent (CSE, 2000, p.115).*

#### **4.1.1.5 Synthèse**

Seules deux instances se sont attardées à définir les pressions institutionnelles lors de la première période: le CSE et la CREPUQ. Elles reconnaissent certes la présence d'un nouvel environnement concurrentiel en contexte d'enseignement supérieur mais des mises en garde sont mises de l'avant. Elles sont le fait de la CSE. Nous sommes amenés à constater que les instances ne justifient pas de manière convergente les raisons pour lesquelles les établissements d'enseignement doivent développer des pratiques d'apprentissage en ligne à distance. La CREPUQ expose les risques que peuvent encourir les établissements s'ils n'empruntent pas la voie « inévitable » du changement mais ne précise pas les faiblesses des pratiques d'enseignement traditionnelles en classe. Les contenus discursifs de cette instance nous laissent croire que leurs signataires partagent davantage que ceux de la CSE une conception économique du changement. « ...il en va de leur survie »; « on ne peut contester l'urgence... »; «... la position du Québec en est tributaire »; « il est inévitable que des initiatives voient le jour au Québec » : autant de formules utilisées pour ce faire par la CREPUQ. Il est possible de croire que cette conception économique n'est pas sans lien au fait que cette instance représente les valeurs et les croyances des administrateurs du réseau universitaire québécois.

Au plan des transformations technologiques, les instances s'attardent en termes de travail de création à théoriser l'utilité des pratiques d'apprentissage en ligne à distance. Ce travail est conduit parallèlement à un travail de maintien. Il se traduit dans le cas présent par la remise en cause des raisons qui légitiment le développement de cette institution en devenir au sein du champ de l'enseignement supérieur québécois. Par le fait même, nous sommes amenés à constater que ce n'est pas cette institution qui est remise en cause mais l'idéologie de la communication qui sert d'assise au sein des contenus discursifs qui légitiment le bien-fondé de la société

de l'information. Ce travail de maintien est également associé au risque que représente cette dernière en termes de préservation de la langue française.

Au plan des changements économiques, la cohabitation du travail de création et de maintien est également présente. L'utilité de l'institution en devenir est liée au fait que l'information est une nouvelle matière première, qu'elle permet en fait de répondre à la croissance rapide des travailleurs de la connaissance. Ces transformations font l'objet de questionnement lorsqu'un travail de maintien est fait à propos de la remise en cause des présupposés de la société du savoir.

Au plan de la croissance des demandes en formation continue et de la montée de la concurrence internationale en éducation, nous sommes amenés à constater que les instances s'attardent à produire un premier travail de perturbation. Il est lié dans le cas présent à l'identification de problèmes potentiels que l'institution en devenir permettrait d'éviter aux établissements d'enseignement supérieur québécois. Ce travail de perturbation ne prend pas la forme d'une attaque à la légitimité de l'ancienne institution mais révèle plutôt une remise en cause de sa viabilité dans le contexte défini par la présence des NTIC. Ces dernières menacent le champ existant en rendant caduques ses frontières traditionnelles. Le travail institutionnel mené par les instances est marqué de la présence de nombreuses hypothèses quant à l'avenir de l'enseignement supérieur québécois en un tel contexte. Des hypothèses qui se traduisent par l'identification de problèmes potentiels dont la provenance s'avère extérieur au champ. Il va sans dire que l'ancienne institution n'est jamais attaquée, qu'elle ne fait pas l'objet de contenus discursifs favorisant sa dé-institutionnalisation.

**Tableau XXVII**  
**Synthèse du travail institutionnel au niveau des pressions de la première période**

Pressions	Création	Perturbation	Maintien
Les transformations technologiques	Théoriser - l'utilité : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Révolution dans les manières de produire, communiquer et penser (CSE, 1994)</li> <li>• Survie des établissements d'enseignement supérieur (CREPUQ, 1996)</li> <li>• Les NTIC comme lieu d'expression de la diversité (CSE, 1994)</li> </ul>		Remise en cause : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Idéologie de la communication et préservation de langue française (CSE, 1994)</li> </ul>

Les changements économiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Information comme nouvelle matière première (CSE, 1994)</li> <li>• Croissance rapide des travailleurs de la connaissance (CREPUQ, 1996)</li> <li>• Organisation de la société en réseaux (CSE, 2000)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fondements épistémologiques de la société du savoir (CSE, 2000)</li> </ul>
La croissance de la formation continue	Problèmes potentiels à résoudre : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clientèle de 500 000 personnes à temps complet (CREPUQ, 1996)</li> <li>• Offre de programmes d'enseignement adaptés (CREPUQ, 1999)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marchandisation de l'éducation (CSE, 2000)</li> </ul>
La montée de la concurrence internationale	Le développement de la formation à distance pour rejoindre des populations diversifiées et lointaines (CREPUQ, 1996) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marché du matériel multimédia (CREPUQ, 2000)</li> <li>• Situation des finances publiques (CSE, 2000)</li> </ul>	

#### 4.1.2 Les stratégies organisationnelles

Nous verrons à présent que quatre principaux objectifs orientent le développement des stratégies organisationnelles. Les instances s'attardent à définir les modes d'intervention à préconiser pour l'octroi de ressources gouvernementales aux établissements d'enseignement supérieur. Elles s'attendent également à la redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement et au renouvellement des pratiques d'enseignement qui caractérisent traditionnellement des établissements. Afin de soutenir le développement de l'institution en devenir, les instances appellent à la construction et au transfert de connaissances favorisant le développement des compétences des professeurs en enseignement et l'avancement des connaissances en pédagogie universitaire.

#### **4.1.2.1 L'octroi des ressources gouvernementales**

L'ensemble des instances appellent l'État québécois à jouer un rôle clé. Il doit avant tout définir des orientations claires afin d'assurer, d'une part, le développement de la l'institution en devenir au sein des établissements d'enseignement supérieur québécois, et d'autre part, son accessibilité auprès des étudiants (CSE, 1994; CREPUQ, 1996, 1999).

Nous constatons qu'un projet de formalisation d'une politique des universités québécoises est en gestation à la fin des années 1990 (CST, 1998). Il s'agit d'une première dans l'histoire de l'enseignement supérieur québécois depuis le dépôt du rapport Parent, lequel a orienté la restructuration de l'enseignement supérieur québécois dans les années 1960. Pour le CST (1998), le projet d'une telle politique « ne peut pas faire l'impasse sur cette importante perspective de développement du réseau universitaire » (p.11) qu'est le télé-enseignement et le télé-apprentissage. Ces modes d'enseignement « comptent parmi les applications les plus prometteuses de l'inforoute » (p.11) précise l'instance avant d'ajouter qu'à « l'heure actuelle, le nombre d'établissements d'enseignement supérieur qui offrent des programmes de cours complets sur Internet ne cesse de croître. » (p.11). Pour la CREPUQ (1999) qui cautionne également la présence de la concurrence internationale, il est essentiel que l'État « maintienne et renforce son engagement, et qu'il apporte les contributions financières requises pour amorcer l'avènement d'une université en phase avec l'économie de la connaissance. Il ne s'agit d'ailleurs que d'une continuité historique avec les choix collectifs du passé voulant que la société québécoise confie à l'État la responsabilité de l'éducation et, par la fiscalité, lui en donne les moyens » (CREPUQ, 1999, p.7). Le CSE estime de son côté en 2000 que « l'État doit piloter le changement qu'entraînent les technologies nouvelles en éducation » (p.96). « C'est un changement de taille qui doit être pensé, orienté, balisé, financé, évalué » (p.96), précise-t-il avant de présenter quelques interrogations à propos du rôle que doit jouer effectivement cet État face aux finalités et à l'obsolescence rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC).

En 2000, le MEQ dépose la politique des universités québécoises tant attendue. Par celle-ci, « le gouvernement veut affirmer l'importance primordiale de ces dernières comme lieux de formation et comme instruments de développement du Québec de

demain. Dans un monde en pleine mutation, elles jouent un rôle déterminant au sein de la société québécoise » (MEQ, 2000, p.1). Or, l'appel des instances parapubliques en faveur d'une définition claire des orientations à privilégier pour le développement de l'institution en devenir n'a pas été entendu par le MEQ. En fait, seul un court texte est associé au phénomène au sein de sa politique. Il touche le développement des infrastructures technologiques des établissements. Il importe pour le MEQ de « [...] moderniser les équipements et les infrastructures de base (bibliothèques, ateliers, équipements scientifiques et de laboratoire, technologies de l'information, etc.) pour les rendre conformes aux besoins de l'enseignement » (MEQ, 2000, p.28). Ainsi, on ne peut prétendre que l'institution en devenir amène le MEQ à proposer des lignes de conduites précises. En raison de l'autonomie qui leur a été conférée depuis le milieu des années 1960, il en revient en fait aux établissements de le faire. Cela soulève l'enjeu que représente la redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement.

#### **4.1.2.2 La redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement**

L'accessibilité aux infrastructures; le développement de plans locaux d'intégration; et les collaborations inter-organisationnelles : autant d'éléments à mettre en œuvre pour les instances afin de redéfinir les modes d'organisation traditionnels de l'enseignement.

En 1994, le CSE signale qu' « au collégial et à l'universitaire, ce n'est pas tant le nombre d'appareils ou leur modernité qui semblent poser problème mais plutôt leur accessibilité pour certaines clientèles » (CSE, 1994, p.28). La même instance précise en 1996 que les nouvelles technologies soulèvent « des inquiétudes à propos de l'emploi, du risque de voir diminuer le nombre de postes de professeurs, des relations entre les professeurs et les étudiants et de l'accessibilité... » (CSE, 1996, p.46). Cette accessibilité se conjugue dès 2000 à l'enjeu que représente la présence de l'ordinateur portable en classe. « ...il faudra prévoir dans les établissements qui ne le font pas déjà, non seulement des imprimantes en nombre suffisant — ou un service payant d'impression sur demande — mais aussi des prises de branchement afin de permettre un accès à Internet en mesure de répondre aux besoins des étudiants et des étudiantes », précise le CSE (2000, p.91). Toujours en termes d'accessibilité, le CSE signale à propos de l'usage de l'ordinateur portable « que si cette tendance devait

s'accentuer dans les établissements, il faudrait veiller à ce que de telles pratiques ne deviennent pas un moyen d'exclusion ou de marginalisation des étudiants les moins nantis et une source d'accroissement de la dette étudiante ou de l'investissement parental » (CSE 2000, p.91). L'instance précise également que :

*Les discours de l'industrie informatique et la surenchère technologique qu'elle encourage, ne peut être occulté. Il est facile d'y succomber, bien innocemment, quand il s'agit d'une technologie aussi sophistiquée que peut l'être l'informatique pour le commun des mortels. Pourtant, en éducation comme ailleurs, il faut suivre l'évolution de la technologie; mais où se situe la frontière entre la fine pointe technologique (toujours éphémère par définition, dans ce domaine) et l'équipement suffisamment performant pour répondre aux besoins actuels de l'éducation et capable d'évoluer avec la technologie pendant un certain nombre d'années? La location d'appareils serait-elle une voie d'avenir? (CSE, 2000, p.60).*

Favoriser l'accessibilité ne peut se faire sans que les établissements se dotent de plans locaux d'intégration (CSE, 1994, 1998; CREPUQ, 1999). « La réussite de la prise en compte des NTIC en éducation passe par la poursuite et l'intensification des activités actuellement menées par les intervenantes et les intervenants de première ligne au sein des établissements » précise le CSE (1994, p.44). La même instance souligne en 1998 qu'il importe : « [...] de valoriser davantage l'enseignement, et notamment l'enseignement au premier cycle, dans le respect de la culture organisationnelle de l'établissement, en y accordant une priorité qui soit manifeste dans : les conditions d'enseignement qui favorisent l'émergence du lien formation recherche ou création [...] les possibilités de perfectionnement pédagogique du personnel enseignant, le cas échéant » (CSE, 1998, p. 84). En 2000, le CSE nous amène à constater que : « les milieux universitaires et collégiaux se sont dotés ou sont en train de mettre au point des politiques institutionnelles pour encadrer et baliser l'utilisation des technologies dans l'enseignement supérieur » (CSE, 2000, p.89). Il importe pour cette même instance que : « Chaque membre du corps professoral devrait disposer d'un ordinateur ; il serait souhaitable que chaque établissement se dote d'une politique visant à faciliter l'acquisition et le renouvellement du matériel informatique pour le personnel enseignant, si ce n'est pas déjà le cas, ainsi que le branchement au réseau Internet » (CSE, 2000, p.91). Pour la CREPUQ (2000), le concept « ThinkPad » de l'entreprise IBM est perçu comme

étant un exemple légitimé quant à la manière dont les plans locaux d'intégration peuvent se développer.

*En 1996, en adoptant le programme ThinkPad University d'IBM, l'Université Acadia (Nouvelle-Écosse) est devenue la première université canadienne à intégrer le concept d'apprentissage par la voie technologique. Le programme permet à l'étudiant d'acquérir et de développer des compétences technologiques qui lui seront utiles dans le futur. Il va sans dire que l'intérêt des entreprises concernées est bien servi par ce programme qui leur permet d'infiltrer une institution et d'offrir par la suite une multitude de produits et services (CREPUQ, 2000, p.23).*

*Aux États-Unis, l'Université du Minnesota, située dans la ville de Crookston, fut la première université dite « ThinkPad ». En effet, en septembre 1993, les autorités universitaires ont choisi de fournir à chaque étudiant inscrit à temps plein un ordinateur portable IBM. Au même moment, chaque salle de cours ainsi que les dortoirs, les bibliothèques et les laboratoires ont été reliés au réseau local de l'université (CREPUQ, 2000, p.29).*

Il est mentionné à cet égard qu'une des organisations qui fait l'objet de notre analyse, HEC Montréal, n'a pas un plan local d'intégration mais « ... un énoncé de politique générale » (CREPUQ, 2000, p.59). « Publié en août 1995, le document intitulé *Le projet ESDRAS : Faire des HEC une université virtuelle d'envergure mondiale* a influencé l'orientation de l'établissement en matière de TIC » (CREPUQ, 2000, p.59). On ajoute que : « À partir de 1997, l'École a commencé à fournir un ordinateur portable à chaque enseignant. Par ailleurs, le nouvel édifice des HEC a accordé une importance prioritaire à l'infrastructure technologique, une étape déterminante pour instaurer une université de type « ThinkPad ». Ainsi, à l'automne de 1997, le programme Virtuose était lancé » (CREPUQ, 2000, p.59).<sup>13</sup>

Bien qu'elle considère que des avancées se sont réalisées en termes de pratiques de soutien à l'enseignement dans l'ensemble du réseau de l'enseignement supérieur québécois, la CREPUQ (2000) atteste de différents problèmes à résoudre. Il y aurait des lacunes au niveau des ressources humaine et matérielle, de la formation des professeurs, de la confiance en l'efficacité des technologies et de la valorisation de l'innovation pédagogique. Par ailleurs, « de l'avis même de plusieurs répondants, le manque de temps constituerait l'entrave la plus puissante à l'intégration des TIC en

---

<sup>13</sup> Notons que le concept « ThinkPad » a également trouvé preneur à la Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval en 1999. Les pratiques de cet établissement et de celui d'HEC Montréal font l'objet du chapitre 7, lequel porte sur la logique institutionnelle de la réputation.

enseignement. Les professeurs ont tout simplement trop peu de temps à consacrer à une activité qui, par ailleurs, se révèle ou est perçue comme « chronophage » » (CREPUQ, 2000, p.15). En 2001, la CREPUQ s'attarde à préciser davantage les cadres de fonctionnement soutenant le développement des plans locaux d'intégration. Il est précisé lors d'un colloque organisé par cette instance que le changement induit par les TIC peut s'avérer être une dynamique positive de développement de l'université québécoise. Elle ajoute qu'il importe de demeurer critique face à leur intégration en enseignement. Puis, il est entendu que les établissements doivent prévoir l'ajout significatif de ressources financières, matérielles et humaines, établir une culture de prise en charge collective au niveau des départements et mobiliser des équipes de soutiens expertes. Pour terminer, il est soutenu que la cohérence institutionnelle est plus nécessaire que jamais et qu'il faut tout à la fois se presser et prendre son temps (CREPUQ, 2001).

Le partage des ressources par le biais de la création de consortiums universitaires est perçu comme étant une voie de solution à la question du développement des contenus d'enseignement en contexte numérique. Il en appelle à une meilleure gestion des coûts, ce que révélait déjà le CSE en 1996. Le contexte de concurrence internationale est une fois de plus mobilisé. Dans une perspective de collaboration inter-organisationnelle, la CREPUQ (1996) légitime les partenariats entre écoles, universités et bibliothèques, maisons d'édition, chaînes de radio, télévision et prestataires de services dans le domaine des télécommunications et des logiciels. Ainsi, « Il convient donc important de repenser les modes de concertation et de coopération interuniversitaire à l'intérieur du réseau universitaire québécois, afin que ces établissements puissent faire face à la compétition et répondre à la demande, compte tenu que toutes deux deviendront de plus en plus fréquemment de l'extérieur » (CREPUQ, 1996, p.9). Pour le GQ en 1998, il est entendu que : « Par ailleurs si, dès à présent, le Québec n'investit pas dans l'élaboration, basée sur la collaboration, de contenus universitaires de haut niveau, l'effet pourrait être lourd de conséquences. Les universités doivent donc prendre le virage de la mise en valeur de l'inforoute dans une perspective de consolidation de leurs forces et d'augmentation de la portée de leurs champs d'excellence (GQ, 1998, p.34). Pour soutenir son argumentaire, la CREPUQ (1999, 2000) présente quelques exemples de partenariats privés-public ayant cours à l'échelle internationale, principalement aux États-Unis.

Pour la CREPUQ, le Québec accuserait du retard dans un tel contexte de développement.

*Ailleurs qu'au Québec, en diverses régions du monde, les dirigeants universitaires et les responsables gouvernementaux ont répondu à cette évolution du contexte de la formation universitaire en lançant de nombreuses initiatives visant à mettre les nouvelles technologies au service des étudiants. Il suffira d'en citer quelques unes. Aux États-Unis, la National Learning Infrastructure Initiative, pilotée par Educause, sert de plateforme à une coalition d'organisations pour animer le débat et assurer la promotion des technologies comme outil de transformation de la formation universitaire; on fait notamment appel à la mise sur pied de partenariats avec le secteur privé en vue de la création de matériel pédagogique multimédia. L'initiative gouvernementale américaine la plus notable est la Western Governors (WGU) qui veut utiliser les ressources existantes des universités, de même que l'internet, pour apporter la formation dans les régions privées d'infrastructures universitaires et aussi répondre aux besoins des travailleurs en exercice avec des programmes taillés sur mesure. Il est significatif que la WGU vienne de s'associer avec la Open University de la Grande Bretagne, l'établissement phare en matière de formation à distance (CREPUQ, 1999, p.4).*

*En 1993, un groupe de 24 universités et de 12 entreprises de pointe, dont Apple, Compaq, Kodak, Sony, Macromedia et l'éditeur Prentice Hall, ont formé un consortium cherchant à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage à l'aide de nouvelles technologies. Baptisé New Media Center Consortium, ce noyau compte à présent plus de 100 campus universitaires, principalement aux États-Unis mais aussi au Canada, en Australie, en Colombie, en Finlande, en Suisse et à Taiwan. Ce consortium, qui ne cesse de gagner de nouveaux partenaires universitaires, vise la création d'outils multimédias innovateurs pour les campus et les collèges américains et étrangers (CREPUQ, 2000, p.29).*

#### **4.1.2.3 Le renouvellement des pratiques d'enseignement**

Les établissements sont invités à effectuer un changement de paradigme en contexte d'enseignement en classe. Le CSE (1994) défend à cet égard que :

*Les NTIC deviendraient ainsi un outil au service: d'un apprentissage qui mise sur l'autonomie et la responsabilisation de l'apprenant dans la construction de son savoir et sur l'interactivité avec son environnement technologique et humain; d'un enseignement qui se situe en soutien à l'apprentissage et qui vise, en puisant dans un réservoir de ressources pédagogiques diversifiées, l'appropriation d'une base de connaissances étendues de même que le développement des processus mentaux supérieurs et des habiletés sociales (CSE, 1994, p.44).*

Pour la CREPUQ (1996), il est entendu que : « Le changement de paradigme essentiel c'est que l'apprenant devient le moteur de sa formation et que l'apprentissage individualisé et la formation « juste à temps » vont dominer

l'organisation de l'enseignement » ; « L'accès à la connaissance, déjà ouvert en partie par l'imprimé, va s'ouvrir encore plus par la numérisation. De ce fait, toutes les stratégies pédagogiques qui, d'une façon ou d'une autre, explicite ou implicite, reposent sur une restriction de l'accès à l'information (filtrage, monopole, passages obligés, etc.) vont se trouver affaiblies, voire désarmées. Il faut donc repenser la pédagogie universitaire » (CREPUQ, 1996, p.12). Pour cette même institution qui justifie une fois de plus l'utilité de l'institution en devenir par un discours alarmiste, il est entendu que grâce à celle-ci les étudiants « pourront même contribuer au développement des contenus de l'enseignant, par exemple en participant à des groupes de discussion » (CREPUQ, 1999, p.7).

Puisque l'autonomie et la responsabilité de l'apprenant doit guider le développement des nouvelles pratiques d'enseignement, la pédagogie universitaire et le métier de l'enseignant seraient à redéfinir. On assiste à la valorisation d'une nouvelle idéologie de l'apprentissage. Pour le CSE (1994), « À l'universitaire, l'environnement pédagogique ne semble pas davantage imprégné des NTIC » (CSE, 1994, p.34). Pour le MEQ, « Les technologies sont abondamment utilisées dans le système éducatif, surtout pour la gestion et l'administration, tant dans les commissions scolaires, les cégeps et les collèges privés que dans les universités. Toutefois, il faut bien se rendre à l'évidence, le domaine de la pédagogie accuse un retard certain sur ce chapitre » (MEQ, 1996, p.1). Ces constats sont également partagés par le CSE (1996, 2000) et la CREPUQ (2001), particulièrement lorsque cette dernière précise que : « ... il faut bien reconnaître qu'il y a encore beaucoup d'obstacles à franchir avant qu'on puisse dire que les TIC ont changé de façon majeure l'enseignement universitaire » (CREPUQ, 2001, p.34).

#### **4.1.2.4 La construction et le transfert de connaissances**

De nombreux obstacles sont ainsi présents pour renouveler les pratiques d'enseignement, ce qui amène les instances à valoriser la construction des connaissances et leur transfert au sein des établissements. Le développement des compétences des professeurs et de la recherche en pédagogie sont au cœur des contenus discursifs.

Le changement de paradigme auquel invitent les instances interpelle l'enjeu du développement des compétences des professeurs. (CSE, 1996, GQ, 1998; CREPUQ, 1999; CSE, 2000). On constate qu'il existe différentes formes de soutien qui sont plus ou moins structurées et développées au sein des établissements. Elles relèvent des services de soutien à l'enseignement, des services de l'informatique ou encore des structures qui sont propres aux établissements. L'établissement des conditions d'exercice nécessaires au développement des compétences est mis de l'avant par le GQ (1998) et le CSE (2000). Il est précisé qu'il est « essentiel que le concept de formation du personnel enseignant, élaboré par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), reçoive l'aval nécessaire pour offrir une formation généralisée au personnel enseignant des universités et des établissements d'enseignement collégial et que, dès à présent, il soit mis en application sur une vaste échelle » (GQ, 1998, p.34). Et que « c'est même la seule avenue de formation pédagogique qui existe pour le corps professoral des collèges et des universités, leur formation étant de nature disciplinaire ; à cet égard, il convient de signaler, cependant, qu'il existe une formation universitaire de courte durée en pédagogie à des fins d'enseignement supérieur destinée aux enseignants du collégial ou de l'université (CSE, 2000, p.71). On constate par ailleurs que : « De façon générale, chaque établissement s'est doté des moyens nécessaires pour assurer une formation de base aux membres du personnel enseignant en la matière (la formation à WebCT par exemple) » (CSE, 2000, p.76). Cette formation est liée à l'appropriation des fonctionnalités de cette plateforme de gestion de cours.

Le développement des compétences est forcément lié à l'avancement des connaissances en pédagogie universitaire. Jugée des plus nécessaires à la compréhension des processus d'apprentissage, la recherche en pédagogie serait le parent pauvre du financement de la recherche nous apprend le CSE en 1994. Différents problèmes seraient à résoudre. L'instance précise que « Pour éclairer les limites et les possibilités d'intégration des NTIC en éducation, la recherche qui vise à clarifier les impacts des NTIC sur les processus cognitifs et l'apprentissage devrait être encouragée » (CSE, 1994, p.32). La CREPUQ (1996) précise que « Malheureusement, la recherche en éducation, mal aimée des organismes subventionnaires, est insuffisamment développée, surtout en ce qui touche la formation universitaire (CREPUQ, 1996, p.19). La même instance avance en 1999

qu'afin d'encourager et de développer un regard critique sur les applications pédagogiques les universités québécoises doivent être en mesure d'accroître les ressources financières allouées à ce secteur de recherche (CREPUQ, 1999). Le CSE (2000) souligne qu' « [...] il n'existe à peu près pas de résultats de recherche démontrant à coup sûr l'efficacité des technologies nouvelles dans la réussite scolaire » (CREPUQ, 2000, p.44). Ce constat est également partagé par la CREPUQ en 2001 : « il n'y a encore que très peu d'activités de recherche et de développement sur la pédagogie dans des environnements interactifs. Comment les TIC influencent-elles la qualité de l'apprentissage et de la formation, quelles sont les pistes à explorer pour maximiser les bénéfices et diminuer les effets pervers des applications pédagogiques intégrant les TIC? » (CREPUQ, 2001, p.4).

#### **4.1.2.5 Synthèse**

Le travail institutionnel mené par les instances au niveau des stratégies organisationnelles relève majoritairement de la création. Elle se présente sous la forme du plaidoyer, de la théorisation et de l'éducation.

Au plan des interventions à privilégier par l'État, les instances font un plaidoyer en ce sens mais une politique d'intégration de l'institution en devenir ne verra pas le jour. Du moins, elle est liée uniquement au développement des infrastructures technologiques.

Au plan de la redéfinition des modes d'organisation, la théorisation est mobilisée, étant liée non pas à la justification de l'utilité des pratiques d'apprentissage en ligne mais à l'élaboration de cadres de fonctionnement favorisant leur développement. L'accessibilité des technologies, l'élaboration de plans locaux d'intégration et la collaboration interuniversitaire sont privilégiées en termes de théorisation. Le travail d'éducation réfère de son côté à la promotion du développement des compétences des professeurs et à l'avancement des connaissances en pédagogie universitaire. Le travail de maintien se situe au niveau du risque que représente la diminution de nombre de postes de professeurs, la qualité des relations élèves-professeurs et la surenchère technologique.

Au plan du renouvellement des pratiques d'enseignement, les instances justifient en termes de création l'utilité de l'institution en devenir. Elles constatent que le champ devra résoudre différents problèmes : manque de ressources, faible confiance des professeurs en l'efficacité des technologies et valorisation de l'innovation pédagogique par les établissements. Ces problèmes jugés actuels constituent les éléments de repère du travail de perturbation.

Au plan de la construction et du transfert des connaissances, le travail institutionnel relève de l'éducation et du plaidoyer pour évaluer l'efficacité de l'institution en devenir et accroître les ressources.

La raison pour laquelle le plaidoyer, la théorisation et l'éducation s'imposent au sein des contenus discursifs est que l'institution en devenir est peu développée au sein du champ. Des efforts ont été consentis mais la révolution pédagogique tant souhaitée n'a pas eu lieu. Or, telle qu'elle est réfléchie par les instances et développée par les organisations, on ne peut dire que cette institution est tenue pour acquise, qu'elle répond d'une nécessité sociale, qu'elle unit les établissements du champ autour d'une entreprise commune et d'un système de croyances partagé, qu'elle est en fait enlignée avec les valeurs qui le caractérise traditionnellement. De fait, l'institution en devenir ne s'accompagne pas de l'attaque de l'ancienne institution, de l'adoption généralisée de nouvelles règles et de l'enrôlement de l'ensemble des acteurs du champ. Le travail institutionnel des instances, particulièrement celui mené par la CREPUQ, n'a pas encore rencontré les effets escomptés au cours de la période 1994-2001. Nous sommes ainsi amenés à constater que les systèmes de croyances et les manières de faire qui caractérisent traditionnellement le champ perdurent.

**Tableau XXVIII**  
**Synthèse du travail institutionnel de la première période au niveau des stratégies organisationnelles**

Stratégies	Création	Perturbation	Maintien
L'octroi de ressources gouvernementales	<p>Plaidoyer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Investir dans les infrastructures (CSE, 1994; CREPUQ, 1996, 1999)</li> <li>Favoriser la pertinence de l'offre, la qualité pédagogique et l'accès à des équipements collectifs (CSE, 1994) et à des réseaux de télécommunication à très large bande passante (CREPUQ, 1996)</li> <li>Établir une politique des universités (CST, 1998)</li> <li>Maintenir l'engagement et apporter les contributions financières nécessaires (CREPUQ, 1999).</li> <li>Politique : moderniser les infrastructures (MEQ, 2000)</li> </ul>		
La redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement	<p>Théorisation - les cadres de fonctionnement</p> <p>Accessibilité</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Accessibilité des technologies (CSE, 1994)</li> <li>Nombre d'imprimantes pour répondre à l'émergence des ordinateurs portables (CSE, 2000)</li> <li>Accès aux salles d'ordinateurs (CSE, 2000).</li> </ul> <p>Collaboration interorganisationnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Création de consortiums (appuyé d'exemples internationaux) (CREPUQ, 1999)</li> </ul> <p>Plans locaux d'intégration</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Établissement de plans locaux d'intégration des technologies (CSE, 1994, 1998; CREPUQ, 1999)</li> <li>Disponibilité d'espace-mémoire personnel sur le serveur institutionnel pour les étudiants (CSE, 2000)</li> <li>Politique d'acquisition d'un ordinateur pour chaque professeur (CSE, 2000)</li> </ul>	<p>Problèmes actuels à résoudre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Manque au niveau des ressources, de la confiance en l'efficacité des technologies et manque de valorisation de l'innovation pédagogique (CSE, 2000; CREPUQ, 2000)</li> </ul>	<p>Remise en cause:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diminution du nombre de postes de professeurs et de la qualité des relations élèves-professeurs (CSE, 1996)</li> <li>Surenchère technologique : Coûts liés à l'évolution rapide des technologies</li> </ul>

- Reconnaître le changement en tant que dynamique positive, demeurer critique, prévoir l'ajout de ressources, établir une culture de prise en charge collective, établir une cohérence institutionnelle et prendre son temps (CREPUQ, 2001).

---

Le renouvellement des pratiques d'enseignement traditionnelles	Théoriser - l'utilité <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potentialités de la formation à distance / télé-enseignement (CSE, 1994; CST, 1998)</li> <li>• Apprentissage individualisé (CSE, 1994) et juste-à-temps (CREPUQ, 1996)</li> <li>• Autonomie des apprenants (CREPUQ, 1999)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faible utilisation des technologies (CSE, 1994; CREPUQ, 1996, 1999; CSE, 2000; CREPUQ, 2001).</li> </ul>
----------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

La construction et le transfert de connaissances	Le développement des compétences des Professeurs  Éduquer: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre au défi du changement de paradigme en enseignement (CSE, 1994; CREPUQ, 1996, 1999; CSE, 2000; CREPUQ, 2001)</li> </ul> Théorisation – les cadres de fonctionnement <ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer des formations de courte durée (CSE, 2000)</li> </ul> L'avancement de recherche en pédagogie universitaire  Plaidoyer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement de la recherche (CSE, 1994; CREPUQ, 1996; CREPUQ, 2001)</li> <li>• Évaluation de l'efficacité des technologies (CSE, 2000)</li> <li>• Accroître les ressources (CREPUQ, 1999).</li> </ul>
--------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

## 4.2 Deuxième période: « La normalisation des environnements numériques d'apprentissage : une réponse à des problèmes actuels (2002-2007) »

La première période des contenus discursifs atteste de la distance entre les prescriptions des instances et les stratégies des établissements au niveau du développement de l'enseignement à distance en ligne et du renouvellement des pratiques d'enseignement traditionnelles en classe. On ne peut prétendre ainsi que ces deux formes d'apprentissage en ligne sont tenues pour acquises pour les acteurs du champ. La deuxième période semble attester qu'il en est autrement puisque les contenus discursifs sont orientés vers une toute autre réalité : l'exploitation des

plateformes de gestion de cours. Il s'agit d'une réalité qui a fait son apparition au sein des établissements d'enseignement supérieur bien avant que les instances s'attardent à en définir les paramètres au cours de la seconde période. Étant déjà présente, il reste à consolider son évolution autour de problématiques qui seraient communes à l'ensemble des acteurs du champ, ce que s'attarde à faire la CREPUQ, la seule instance qui effectue un travail institutionnel au cours de la deuxième période. Il n'est plus question ainsi d'une vision de l'avenir basée sur des problèmes potentiels qui seraient extérieurs au champ puisque les contenus discursifs se conjuguent désormais au présent. Ils s'attardent à des problèmes qui s'avèrent actuels : la gestion des coûts, l'accessibilité des contenus et les droits de propriété intellectuelle.

Signataire de sept contenus discursifs, la CREPUQ agit en termes d'entrepreneur institutionnel en mettant sur pied des groupes de travail (2002), en participant à l'élaboration de profils d'application de normes (NORMETIC, 2003), en définissant le concept d'ENA (CREPUQ, 2004), en créant un site internet visant à soutenir le renouveau pédagogique (PROFETIC, 2004) et en organisant un colloque en 2006 portant sur « Les défis liés à l'intégration pédagogique des ressources ».

**Tableau XXIX**  
**Les documents des instances de la deuxième période (2002-2007)**

Année	Instance	Discours	Objectifs spécifiques
<b>Transfert des connaissances</b>			
2002	CREPUQ	Les normes et standards de la formation en ligne, État des lieux et enjeux	Tracer un portrait général des normes et standards applicables à la formation en ligne et de soumettre quelques recommandations à la communauté universitaire québécoise sur le parcours à suivre dans ce domaine
2003		Création de NORMETIC	Établir un profil d'application des ressources numériques d'apprentissage
2004		Les environnements numériques d'apprentissage dans les universités québécoises : état des lieux au printemps 2004	Brosser un portrait des enjeux et des tendances en matière d'ENA ainsi que des outils et des plateformes en usage dans les établissements québécois;
		Création de PROFETIC	Créer un espace de diffusion et de partage qui vise à soutenir le renouveau pédagogique et l'intégration des TIC dans les universités
2006		Les défis liés à l'intégration pédagogique des ressources	Partager des expériences, des pratiques et des recherches sur la création, le partage et la réutilisation de ressources en format numérique dans le contexte universitaire québécois

2007	Enjeux et défis de la mise en commun des ressources numériques d'apprentissage dans les universités québécoises.	Évaluer différents aspects de la mise en commun de ressources à la lumière de considérations en lien avec la propriété intellectuelle
	Normes, standards et interopérabilité pour les environnements numériques d'apprentissage	Produire un guide destiné aux services informatiques et technopédagogiques de soutien à l'enseignement des établissements universitaires québécois.

---

Cette seconde période se fait uniquement le théâtre de proposition de stratégies organisationnelles. Bien que l'on retrouve au sein des contenus discursifs différents concepts (objets pédagogiques, infrastructures technologiques et apprentissage en ligne, formation en ligne et apprentissage en ligne), ce sont ceux de « ressources d'enseignement et d'apprentissage » (REA) et de « environnement numérique d'apprentissage » (ENA) qui s'imposent.

#### **4.2.1 Les stratégies organisationnelles**

Deux stratégies sont présentes sein des contenus discursifs: la redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement et la construction et le transfert des connaissances.

##### **4.2.1.1 La redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement**

L'objectif de l'accessibilité des REA par le moyen de leur normalisation alimente l'enjeu de la redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement. Il est précisé par la CREPUQ (2002) que :

*La normalisation de la formation en ligne est un phénomène en émergence qui s'inscrit au croisement des nouvelles possibilités éducatives qu'offrent l'Internet et les TIC et des contraintes financières que vivent les institutions éducatives. Autrement dit, à la fois pour bonifier et renouveler l'acte pédagogique à l'aide d'un arsenal technologique de plus en plus performant et pour favoriser l'accessibilité la plus large possible « au meilleur » du monde de l'éducation, on s'active aujourd'hui à normaliser certaines pratiques liées à l'utilisation des composantes technologiques dans ce nouveau mode de formation qu'on appelle la formation ou l'apprentissage en ligne (CREPUQ, 2002, p.6).*

Pour entreprendre les changements souhaités, le Groupe de travail sur les normes (GTN) est mis sur pied en 2002 par le Sous-comité sur les technologies de l'information et de la communication (SCTIC) de la CREPUQ, laquelle reçoit pour ce faire l'appui financier du MEQ. C'est une entreprise du domaine des technologies de l'information qui est mandatée pour mener une étude sur l'application de normes

et de standards dans la production de REA. En 2003 le profil d'application NORMETIC est créé. Il touche l'échange de données décrivant des ressources d'enseignement et d'apprentissage (REA). La recherche de REA s'effectue en consultant un ensemble de fiches descriptives respectant un certain schéma de description (CREPUQ, 2003).

En 2004, la CREPUQ présente un état des lieux à propos de l'utilisation des plateformes de gestion de cours. Le concept « Environnement numérique d'apprentissage » apparaît pour la première fois. Les auteurs<sup>14</sup> du rapport constatent que les établissements d'enseignement supérieur souhaitent « mettre à profit les acquis et les forces de chaque établissement et favoriser le partage, la circulation, et, le cas échéant, la commercialisation du matériel pédagogique numérisé. Elles considèrent que l'adoption de normes d'interopérabilité et la mise en commun « d'objets pédagogiques » réutilisables et la mise en place de banques ou de dépôts d'objets d'apprentissage sont des questions stratégiques de première importance (CREPUQ, 2004). Le rapport précise que l'ensemble des établissements universitaires participant à l'étude utilisent des plateformes de gestion de cours. Sur 17 établissements, 9 utilisent des plateformes développées localement. WebCT est la plus répandue des plateformes propriétaires. Elle a été développée en 1995 à l'Université de Colombie-Britannique et a été adoptée par 700 universités et collèges dans 30 pays.

*Au Québec, l'Université Concordia, l'Université Laval, l'Université McGill, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Montréal ont adopté la plate-forme WebCT. Celle-ci permet de répondre aux besoins de développement et de diffusion de cours dans Internet. En outre, les universités de Sherbrooke et du Québec à Montréal ont joint leurs forces pour traduire en français la plate-forme WebCT à la suite d'un partenariat établi avec la firme WebCT Educational Technologies Corporation (CREPUQ, 2002, p.22)*

Il est précisé que les établissements ont intégré les ENA à la suite du développement local de plateformes et qu'après cela, plusieurs d'entre eux ont eu recours aux plateformes propriétaires à la fin des années 1990. Il est mentionné que certains établissements utilisent plusieurs plateformes (libres, propriétaires ou développées

---

<sup>14</sup> Ce rapport est sous la responsabilité d'un acteur qui a une influence majeure dans le développement de l'institution en devenant au sein de la Faculté des sciences de l'administration (FSA) de l'Université Laval. Le chapitre 7 atteste du travail institutionnel de cet acteur.

localement) mais ne soutiennent officiellement qu'une seule d'entre-elles (CREPUQ, 2004). Les facultés en administration des affaires se distinguent par leur utilisation de plusieurs plateformes, ou encore par la mise au point locale de solutions logicielles (CREPUQ, 2004). La hausse du coût d'exploitation des plateformes propriétaires constitue l'une des principales préoccupations des établissements d'enseignement supérieur québécois. Nous verrons que cela orientera leurs stratégies d'appropriation d'ENA se réclamant du mouvement du logiciel libre.

Pour la CREPUQ (2006), la diffusion des REA peut contribuer à faciliter leur partage et leur réutilisation entre professeurs œuvrant dans des domaines similaires ou même entre universitaires à l'échelle mondiale (CREPUQ, 2006). En 2007, la même instance précise que :

*De façon générale, il est entendu que les différents acteurs qui interviennent dans la conception puis la diffusion d'une ressource numérique d'apprentissage (par exemple, le contenu d'un cours) se doivent de protéger leurs droits. Si, de prime abord, cette protection semble aller de soi, il apparaît pourtant que, dans plusieurs cas, celle-ci n'est pas appliquée systématiquement. Lorsqu'un enseignant produit du matériel pédagogique ou bien emprunte une ressource Web et l'intègre dans son contenu, il doit effectuer certaines vérifications avant de diffuser les ressources d'apprentissage ainsi créées. La protection des RNA devient donc un enjeu de taille tant pour l'enseignant qui acceptera de les diffuser, voire de les partager, que pour les administrateurs qui ont la responsabilité de la gestion des droits d'auteur (CREPUQ, 2007a, p.9)*

Il serait entendu que, relevant du mouvement du logiciel libre, les licences *Creative Commons* constituent un outil privilégié pour favoriser une plus large diffusion des REA dans la mesure où elles tiennent compte de la législation en vigueur et offrent beaucoup de flexibilité. Pour cette raison, le Groupe a jugé qu'il était inutile de concevoir une nouvelle licence pour l'usage spécifique des universités québécoises » (CREPUQ, 2007a). Ainsi, « Les licences de *Creative Commons* semblent être l'outil privilégié pour solutionner plusieurs des problèmes soulevés précédemment dans la mesure où elles tiennent compte de la législation en vigueur et sont suffisamment flexibles pour permettre la gradation des droits en fonction des objectifs du créateur, du diffuseur ou encore de l'établissement » (CREPUQ, 2007a, p.13). En fait, « La dimension économique associée à la réduction des coûts liés au droit d'auteur pourrait représenter un avantage non négligeable de la mise en commun des ressources. Le développement de banques de ressources numériques d'apprentissage

et la réutilisation de leurs contenus permettent d'éviter le dédoublement des coûts, notamment ceux associés à la production, puis à la diffusion des ressources numériques d'apprentissage avec les licences *Creative Commons* » (CREPUQ, 2007a, p.11).

Toujours en 2007, la CREPUQ constate que l'utilisation des ENA devient la norme et que le logiciel libre représente une tendance forte pour ce qui est de la mise en commun des ressources pour la diffusion des savoirs, ce qui explique que, « Dans un tel contexte, un nombre croissant d'institutions d'enseignement, de producteurs de logiciels, d'éditeurs et de développeurs de contenus — à l'échelle mondiale — ont choisi d'amorcer conjointement une démarche d'adoption des normes et des standards de la formation en ligne visant à assurer la pérennité des contenus, des développements et des investissements réalisés » (CREPUQ, 2007b, p.10). À propos du logiciel libre il est précisé que :

*Ainsi, dès 1992, l'introduction du logiciel libre constitue un puissant moteur de changement qui touche directement les établissements d'enseignement qui auront à se positionner par rapport à cette tendance, au risque de bouleverser les modes et les pratiques d'apprentissage. Pensons seulement aux adolescents actuels qui téléchargent divers contenus sans se poser la question de la propriété intellectuelle. Ces façons de faire, voire ces savoir-faire auront une incidence sur les usages des enseignants* (CREPUQ, 2007a, p.10).

Ainsi, la normalisation des REA et les ENA constituent un élément clé des contenus discursifs de la CREPUQ. Ils sont en soi une réponse aux problèmes vécus par les acteurs du champ qui, quelques années avant, se sont appropriées les plateformes de gestion de cours, une réalité commune aux établissements d'enseignement supérieur depuis la fin des années 1990. En tant que problématique tout aussi commune, la question de la propriété intellectuelle permet de consolider le champ au nom de la gestion des coûts.

#### **4.2.1.2 La construction et le transfert des connaissances**

L'avancement des connaissances en pédagogie universitaire, une réalité qui a caractérisé également la première période des contenus discursifs, constitue une seconde stratégie organisationnelle au sein de cette deuxième période. Il n'est plus question de légitimer un tel avancement mais d'agir davantage en ce sens. Pour ce faire, la CREPUQ crée en 2004 PROFETIC, « un espace de diffusion et de partage

qui vise à soutenir le renouveau pédagogique et l'intégration des TIC dans les universités. Le site est un lieu de communication, de réflexion et de débats, ouvert à tous les points de vue, approches et tendances »<sup>15</sup>.

#### 4.2.1.3 Synthèse

Seul un travail de création prend place au cours de la deuxième période. Il est lié à l'élaboration de cadres de fonctionnement (théorisation) et à la construction et au transfert de connaissances (éducation) favorisant le développement des plateformes de gestion de cours dont l'exploitation, doit-on constater, s'avère antérieure aux contenus discursifs qui en font l'objet de leur argumentaire. Le développement de ces plateformes réfère au travail institutionnel de création qu'ont fait depuis le milieu des années 1990 les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises qui ont vu dans le milieu de l'éducation une occasion d'affaire. En tête de liste se retrouve l'entreprise derrière la plateforme *WebCT*. Au cours de la seconde période, les plateformes de gestion se voient définies au sein des contenus discursifs comme étant des ENA. De fait, ce travail institutionnel qui est celui de la CREPUQ révèle une volonté de clarification conceptuelle pouvant amener les établissements d'enseignement supérieur à interagir autour d'enjeux communs. L'ancrage de ceux-ci est à la fois économique (réduction des coûts), organisationnel (accessibilité des contenus, collaboration inter-organisationnelle et propriété intellectuelle) et technique (interopérabilité des ressources). Il n'est pas ainsi question de développer l'institution en devenir mais de consolider le développement d'une infrastructure technologique déjà présente qui ne remet pas en question les valeurs et les façons de faire traditionnelles des professeurs, si ce n'est que la manière de diffuser des contenus d'enseignement se voit modifiée, ce qui n'est pas sans problème en termes de propriété intellectuelle. La réponse se situe dans l'appropriation des licences *Creative Commons*. Une réponse dont la provenance, doit-on le constater, est extérieure au champ. Elle relève de la philosophie du logiciel libre. Les discours technologique et économique dominent ainsi cette seconde période.

---

<sup>15</sup> <http://www.profetic.org/spip.php?rubrique91&lang=fr>

**Tableau XXX**  
**Synthèse du travail institutionnel de la seconde période au niveau des stratégies organisationnelles**

Création	
La redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement	Théorisation - les cadres de fonctionnement <ul style="list-style-type: none"> <li>• Création d'un profil d'application des RNA (CREPUQ, 2003)</li> <li>• Mise en commun des objets pédagogiques (CREPUQ, 2004)</li> <li>• Partage et réutilisation des RNA (CREPUQ, 2006)</li> <li>• Production ou diffusion des RNA en lien avec les droits d'auteur (CREPUQ, 2007a).</li> <li>• Adoption des licences <i>Creative Commons</i> en tant qu'outil privilégié favorisant une plus large diffusion des RNA (CREPUQ, 2007a)</li> <li>• Adoption des normes et des standards de la formation en ligne (CREPUQ, 2007b)</li> </ul>
La construction et le transfert de connaissances	Éducation : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Création d'un espace de diffusion et de partage visant le renouveau pédagogique (CREPUQ, 2004)</li> </ul>

## Conclusion

Contrairement à la première période (« La légitimation du changement de paradigme en enseignement: une réponse à des problèmes potentiels (1994-2001) ») qui se penche sur les potentialités des pratiques d'apprentissage en ligne à distance et en classe, la seconde (« La normalisation des environnements numériques d'apprentissage : une réponse à des problèmes actuels (2002-2007) ») s'attarde à l'opérabilité des plateformes de gestion de cours. Alors que la première période est nourrie du discours « Nous devons agir au plan des pratiques pédagogiques », la seconde s'alimente du suivant: « Nous avons agi au niveau des infrastructures technologiques et nous devons assurer à présent leur normalisation afin d'assurer une meilleure gestion des coûts ». Cette seconde période atteste du fait que le travail institutionnel de la première période n'a pas rencontré les objectifs stratégiques et pédagogiques prévus puisque les contenus discursifs se réorientent vers les plateformes de gestion de cours, une réalité technologique répondant à des impératifs administratifs. Le travail se conjugue désormais au présent et permet de consolider le champ autour de problématiques qui s'avèrent actuelles et qui ne remettent pas en question les valeurs et les manières de faire des établissements, ce que s'attardait à faire le travail institutionnel de perturbation de la première période.

Notre compréhension du travail institutionnel nous amène à constater que le champ n'est jamais remis en cause puisque les instances ne s'attardent pas en termes de

création à développer de nouveaux systèmes de règles de droits, de construire de nouvelles identités pour les organisations ou de reformuler les normes qui ont assuré jusqu'alors le développement des établissements. Le travail de perturbation n'est pas associé à la remise en cause des présupposés, des croyances et des principes moraux de l'ancienne institution. Et pour ce qui est du travail de maintien, les instances ne s'attardent pas à créer des règles tendant à la supporter. Il n'est ni question de maintenir l'ordre qui est présent au sein du champ, d'élaborer des mythes liés à son bien-fondé ou encore de la renforcer au sein des routines qui caractérisent traditionnellement le champ. Le travail de maintien révèle plutôt une attaque aux discours qui légitiment les pressions économique et technologique qui légitimeraient l'institution en devenir.

Les chapitres suivants présentent la manière dont le travail institutionnel des écoles et facultés constituant le champ à l'étude s'inscrit - ou non - dans les traces de celui qui a caractérisé les contenus discursifs des instances au cours des deux périodes. Nous le ferons tant au niveau des perceptions des acteurs à propos des pressions institutionnelles auxquels les établissements sont appelés à répondre (les transformations technologiques, les changements économiques, les demandes de formation continue et la concurrence internationale en éducation) qu'au niveau des stratégies organisationnelles qu'ils sont invités à adopter (l'octroi de ressources gouvernementales, la redéfinition des modes d'organisation traditionnels de l'enseignement, le renouvellement des pratiques d'enseignement et la construction et le transfert de connaissances).

Les chapitres 5 (« La logique institutionnelle de la collaboration ») et 6 (« La logique institutionnelle de l'expansion») présentent les réponses différenciées des écoles et facultés de gestion à l'étude face à la pression que représente le développement de l'enseignement à distance en ligne, un mode d'enseignement qui a été fort légitimé par les instances tout au long de la première période. Le chapitre 7 (« La logique institutionnelle de la réputation ») expose les intentions stratégiques liées à l'utilisation de l'ordinateur portable en classe, une autre réalité reliée à la première période, à savoir le renouvellement des pratiques d'enseignement en classe. Cela se fait sous le couvert des environnements d'apprentissage « Thinkpad », lesquels sont apparus au sein du champ en 1997 et ont fait l'objet des contenus discursifs de la

CREPUQ en 2000. Cette logique constitue en soi un sous-champ au sein du champ des écoles et facultés de gestion québécoises. Le chapitre 8 (« La logique institutionnelle de la distinction professionnelle ») est associé de près au chapitre précédent. Il est question de la présence de professeurs motivés par le désir d'innover, de se différencier au plan pédagogique et d'améliorer les apprentissages des étudiants en contexte de classe. Finalement, le chapitre 9 (« La logique institutionnelle de la normalisation ») expose le travail institutionnel lié aux ENA, une réalité qui a fait l'objet des contenus discursifs de la seconde période. Nous verrons que chacune de ces logiques s'avèrent différenciées et se juxtaposent à travers le temps.

## Chapitre V

### La logique de la collaboration

---

Nul doute que le développement des pratiques d'apprentissage en ligne à distance ont été fortement légitimées dès le milieu des années 1990. Elles ont représenté un élément clé de la première période des contenus discursifs des instances réglementaire et parapublique québécoises (CSE, 1994 ; CREPUQ, 1996; CST, 1998; GQ, 1998). De telles pratiques d'enseignement offrent des avantages en matière de coûts et permettent de rejoindre des populations très diversifiées et lointaines, ce qui place « les universités dans un contexte de concurrence internationale entièrement inédit, aux effets difficiles à prévoir », a précisé la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) en 1996. Les potentialités des partenariats dans ce contexte se sont avérées tout aussi légitimées pour cette même instance et le Gouvernement du Québec (GQ). Il convient « de repenser les modes de concertation et de coopération interuniversitaire à l'intérieur du réseau universitaire québécois, afin que ces établissements puissent faire face à la compétition et répondre à la demande, compte tenu que toutes deux deviendront de plus en plus fréquemment de l'extérieur », a souligné la CREPUQ (1996). Du côté du GQ, il a été soutenu que : « Par ailleurs si, dès à présent, le Québec n'investit pas dans l'élaboration, basée sur la collaboration, de contenus universitaires de haut niveau, l'effet pourrait être lourd de conséquences. Les universités doivent donc prendre le virage de la mise en valeur de l'infrastructure dans une perspective de consolidation de leurs forces et d'augmentation de la portée de leurs champs d'excellence » (GQ, 1998).

Le travail institutionnel (Lawrence et Suddaby, 2006) participant au développement des pratiques d'apprentissage en ligne à distance au sein du champ à l'étude renvoie, selon notre compréhension, à deux logiques institutionnelles : la collaboration et l'expansion. C'est à la première logique que nous consacrons le présent chapitre. Elle révèle l'initiative d'un ministère, d'une association professionnelle ou encore d'une fondation privée voulant se faire partenaire d'une école et faculté de gestion. L'objectif poursuivi est d'offrir des pratiques d'enseignement répondant aux exigences du milieu des affaires. Ce travail institutionnel a trouvé preneur chez une seule organisation constituant le champ à l'étude : HEC Montréal. Comme nous le verrons, cette dernière

veut à l'époque développer son expertise pédagogique et jouer le jeu des instances qui légitiment les partenariats à titre de mode d'organisation efficient de l'enseignement.

Notre analyse nous amène à constater que le travail institutionnel au sein de la logique de la collaboration repose sur la perturbation et la création. Le premier type est associé à l'identification du problème potentiel que représente la concurrence internationale en éducation. Le second type réfère au fait que les acteurs administratifs considèrent en termes de théorisation la justification des pratiques d'apprentissage en ligne sous l'angle de la légitimité des collaborations inter-organisationnelles sur lesquelles peuvent reposer leur développement. Il s'agit d'un moyen de consolider la notoriété de leur organisation au sein du champ des écoles et facultés de gestion québécoises. La théorisation est également présente au niveau des activités d'identification des conditions de fonctionnement susceptibles de favoriser le développement des pratiques. Par le fait que les acteurs n'empêchent pas le travail de création, le travail de maintien s'avère ici absent. Il n'y a en fait que présence de résistance passive des acteurs.

### **5.1 Le contexte**

Nous associons la logique institutionnelle de la collaboration au développement de trois pratiques d'apprentissage en ligne à distance qui ont pris place uniquement dans des programmes de deuxième cycle d'HEC Montréal.

La première pratique révèle la construction d'un partenariat avec un établissement d'enseignement supérieur québécois voué exclusivement à l'enseignement à distance, la TÉLUQ, et une association professionnelle liée à un domaine spécifique de la gestion. Qualifiée de premier programme d'apprentissage en ligne au Québec, cette pratique a été offerte dès 1997. Elle a été récipiendaire d'un prix soulignant l'excellence du partenariat sur lequel a reposé son développement. Toutefois, le manque d'étudiants qui ont répondu à l'offre a fait qu'HEC Montréal s'est retiré de ce partenariat en 2001.

La seconde pratique est le fait d'un partenariat avec une autre association professionnelle et une école de gestion anglophone provenant d'une province voisine du Québec. L'objectif poursuivi par les partenaires a été de desservir le territoire canadien et de répondre aux transformations touchant un domaine d'expertise

spécifique en gestion. Au même titre que la précédente pratique, elle n'a pas rencontré les objectifs qui ont orienté sa création. Il nous a été précisé en 2007 que : « On associe notre nom mais il y a à peu près 5 ou 6 étudiants qui s'inscrivent et on les refile à [ville où se retrouve l'établissement d'enseignement partenaire]» (Professeur, HEC Montréal). Ces étudiants ont été redirigés depuis 2004.

Alors que les précédentes pratiques sont associées à des programmes d'enseignement, la troisième est d'un tout autre ordre lorsque l'on s'attarde de près à la manière dont elle a été utilisée dans l'offre de formation d'HEC Montréal. Elle réside en l'offre gratuite sur Internet de séminaires dans un domaine d'expertise spécifique de l'enseignement de la gestion. Offerte dès 2004, cette pratique a été développée sous la responsabilité d'une chaire de recherche d'HEC Montréal qui a bénéficié d'une subvention d'un ministère fédéral et d'une fondation privée. Cette subvention a également été octroyée à un autre établissement évoluant dans une autre province canadienne. Bien que construits dans la perspective de développer l'apprentissage en ligne à distance, ces séminaires sont offerts au public sur Internet et ont été utilisés en tant que matériel pédagogique dans un cours offert uniquement en contexte de classe.

## **5.2 Le travail de perturbation**

Le travail institutionnel repose a priori sur celui de perturbation. Il est lié à l'identification de problèmes potentiels à résoudre pour le devenir d'HEC Montréal. Il est le fait principalement des acteurs administratifs.

### **5.2.1 L'identification de problèmes potentiels**

Pour les acteurs d'HEC Montréal, le développement des pratiques d'apprentissage en ligne à distance est lié à la concurrence internationale en éducation et aux transformations technologiques. Nous verrons que les stratégies organisationnelles qui ont été préconisées recourent celles qui ont fait l'objet des contenus discursifs des instances : la redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement et le renouvellement des pratiques d'enseignement.

En termes de concurrence internationale, il est précisé dans un rapport publié en août 1995, « Le projet ESDRAS : Faire des HEC une université virtuelle d'envergure mondiale » que les pratiques de formation à distance en ligne constituent une menace pour le devenir de cette organisation. Il est question des programmes M.B.A de l'École de gestion de la *Open University* en Grande-Bretagne; de ceux *Queens* et *Western* qui reposent sur la conférence vidéo; et du principal programme de M.B.A interactif au Canada qui est offert par *Athabasca University*. Les auteurs du rapport précisent à l'égard de ces établissements que « Quand leurs systèmes seront au point, chacune de ces écoles de gestion sera capable de faire directement concurrence aux HEC et nous ne pourrons plus réagir si nous ne prenons pas dès maintenant les mesures qui s'imposent ». Il est également souligné dans un rapport déposé en 1999 par la direction des programmes d'HEC Montréal que : « La formation à distance offre davantage de possibilités de croissance et de différenciation à d'autres institutions, qui n'ont pas notre réputation, qui ne sont pas logés dans un immeuble aussi bien équipé et qui sont en baisse de clientèle ».

En termes de transformations technologiques, le principal acteur qui a été un témoin clé du développement des pratiques d'apprentissage en ligne à distance au sein d'HEC Montréal nous a précisé que : « Il y a une technologie qui change énormément, elle est très porteuse, il faut être là » ; « ...il y a une motivation d'être présent sur le marché parce qu'on dit : cette technologie-là va être très porteuse. Et je me souviens de congrès où je suis allé, de colloques à ce moment où j'écoutais des gens de distance... finalement les planètes s'alignaient une fois pour toutes. Donc, c'était vraiment : « il faut être là ». Fallait pas manquer le bateau » (Acteur administratif 2, HEC Montréal). Le contexte s'avérait ainsi favorable.

En termes de redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement et de renouvellement des pratiques d'enseignement, il est souligné dans le rapport de 1999 que pour répondre aux besoins d'une vaste clientèle:

*Nous n'avons pas l'option d'ignorer la formation à distance dans les années à venir. En premier lieu, nos responsabilités de formateurs nous obligent à explorer toute avenue qui nous permettrait de diffuser davantage et mieux nos enseignements et d'assurer un meilleur apprentissage. Les nouvelles technologies permettent l'émergence de nouveaux supports pédagogiques, possiblement mieux adaptés aux besoins d'une vaste clientèle. Nous devons en faire l'expérience et évaluer leur impact sur la qualité de l'apprentissage au niveau de programmes réguliers comme au niveau de nouveaux projets. La formation à distance fera, partie, à divers degrés, des formations que nous offrons actuellement.*

**Tableau XXXI**  
**Le travail institutionnel de perturbation de la logique de la collaboration**

Perturbation	
Discours et actions des organisations	Contenus discursifs des instances
<p><b>Problèmes potentiels à résoudre :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilités de croissance et de différenciation</li> <li>• Diffuser à une large clientèle</li> <li>• Favoriser de meilleurs apprentissages</li> </ul>	<p><b>Pressions institutionnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concurrence internationale en éducation</li> <li>• Transformations technologiques</li> </ul> <p><b>Stratégies organisationnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement</li> <li>• Renouvellement des pratiques d'enseignement</li> </ul>

### 5.3 Le travail institutionnel de création

Nous verrons dans cette section que le travail de création est en termes de théorisation lié à l'utilité des pratiques d'apprentissage en ligne à distance dans un contexte qui est marqué par la croissance des demandes en formation continue. Une pression qui, rappelons-le, est également au sein des contenus des instances. Les stratégies organisationnelles privilégiées sont associées à la légitimité des collaborations inter-organisationnelles.

#### 5.3.1 La théorisation - l'utilité

Pour la première pratique, il faut revenir à l'année 1994 alors que l'un des ordres professionnels au Québec constate le manque de compétences de ses membres dans l'un de ses domaines d'expertise. L'association réalise que le milieu des affaires exige des habiletés de plus en plus spécifiques et qu'il n'existe pas au Québec de programmes universitaires pouvant répondre à de tels besoins. Un appel est lancé à

trois établissements d'enseignement supérieur québécois possédant une expertise en formation à distance mais un seul répond à l'offre : la TELUQ. Pour l'un des acteurs évoluant au sein de celle-ci, il est entendu que: « Nous n'avons cependant que très peu senti la concurrence des autres établissements au cours de ce processus. Nous avons appris ultérieurement que l'équipe que nous percevions comme notre principal concurrent n'avait pu obtenir l'aval de sa direction d'établissement pour déposer un projet de programme » (Acteur administratif, TELUQ). Il y avait certes un risque financier mais il serait assumé « par les établissements universitaires, étant entendu que la contribution financière de l'[Association professionnelle] serait fixe et allait être négociée ultérieurement » (Acteur administratif, TELUQ). L'offre de l'association professionnelle s'avérait une occasion intéressante pour la TELUQ puisqu'elle ne possédait pas d'expertise en enseignement à distance en ligne. « Comme la constitution d'une équipe à l'interne était une voie longue, coûteuse et risquée, un partenariat s'imposait », précise le principal acteur de la TELUQ, lequel trouva en HEC Montréal<sup>16</sup> un collaborateur pour soutenir son projet. Parce qu'elle bénéficiait d'une réputation enviable au sein du champ institutionnel des écoles et facultés de gestion québécoises et se voyait reconnue pour son expertise pédagogique, notamment pour ce qui est de la méthode des cas, cette école de gestion s'est présentée pour la TELUQ comme étant un partenaire de choix. L'intérêt à collaborer pour HEC Montréal relève avant tout de la volonté de l'un ses professeurs, un « haut placé » (Acteur administratif 2, HEC Montréal) au sein de l'association professionnelle qui est à l'origine du projet. En fait, « Je ne veux pas dire qu'il a poussé son institution mais il s'est arrangé pour que son institution le sache, que lui il voulait ça » (Acteur administratif 2, HEC Montréal), nous a-t-on révélé. La consolidation des liens avec l'association professionnelle représentait la principale motivation de l'acteur en question, ce qui trouva une oreille attentive auprès des acteurs administratifs de l'établissement.

---

<sup>16</sup> Les constituantes du principal réseau des universités du Québec auquel appartient la TELUQ n'étaient pas retenues puisque, comme le souligne le principal acteur investi de près dans le développement de cette pratique, le principal établissement d'enseignement supérieur voué exclusivement à l'enseignement à distance au Québec « souffrait encore d'un mépris évident et qui se manifestait par une réticence à reconnaître les cours suivis par nos étudiants ». Or, ce même acteur concède que « nous n'avions pas anticipé l'ampleur de la réaction dans les autres établissements du réseau des universités du Québec et nous avons longtemps subi les critiques de nos collègues pour cette « trahison » ».

Pour la seconde pratique, on nous a témoigné que l'association professionnelle à l'initiative du partenariat avait : « ...identifié plusieurs spécialités : la fiscalité, les technologies de l'information, la finance, la juricomptabilité, l'évaluation d'entreprise, la planification financière... » (Professeur, HEC Montréal). L'offre de l'association professionnelle a trouvé réponse à HEC Montréal puisque l'un des membres de son corps professoral possédait une expertise dans l'un des domaines d'enseignement visé. Mais, « En fait, il n'y a que nous qui avons répondu », précise celui-ci. Le désir de consolider les liens avec cette association professionnelle représentait la principale motivation de cet acteur. Mais encore faut-il faire certaines précisions à propos des particularités du domaine d'enseignement qui est lié au développement de cette seconde pratique. Comme il nous a été précisé : « C'est particulier au Québec mais on est impliqué dans une guerre.... Dans une concurrence entre les corporations [les associations professionnelles] comme aucune autre université au Canada, sinon dans le monde. C'est assez particulier. On essaie de servir tout le monde. Donc, la distance là-dedans c'est un peu une nécessité » (Professeur 2, HEC Montréal). L'intérêt pour ce mode d'enseignement est aussi associé au fait qu'HEC Montréal manifeste le désir, plus que toute autre école et faculté de gestion francophones québécoises, de se rapprocher davantage des associations professionnelles et du milieu anglophone. Les propos de notre répondant nous paraissent de plus éclairants à cet égard : « ...ce qui force HEC Montréal à vouloir s'associer avec le milieu surtout anglophone. On aimerait être ça être aussi connu aux États-Unis qu'en Europe et dans le reste du Canada » (Professeur, HEC Montréal). À cette volonté de reconnaissance se présente le fait que la formation à distance en ligne représente à cette époque « un genre de mode », ajoute le même acteur dont la discipline d'enseignement s'inscrit dans un contexte marqué par la menace que représente l'offre d'enseignement à distance des établissements d'enseignement supérieur provenant des États-Unis.

Pour la troisième pratique, il nous a été témoigné que :

*La subvention vient du ministère [...]. C'est mes collègues de [l'université partenaire] qui, eux autres, ont créé un site en anglais. Puis, la Fondation [Organisme privé] qui a mis de l'argent dans le site de [l'université partenaire] se sentait un peu gênée de ne pas avoir mis de l'argent ici en milieu francophone. Alors, ils ont fait une opération avec [l'université partenaire] pour aller chercher de l'argent au [ministère fédéral]. Moi, je n'ai rien fait. Je suis allé une fois à un meeting. Et là, l'argent est arrivé. En même temps, nous ça nous donne du matériel pédagogique en classe parce que je dirige le DESS en [domaine d'enseignement du professeur]. Ça nous donne du matériel pédagogique. Si, cela avait été juste de moi, je ne l'aurais pas fait. J'ai d'autres choses à faire que de courir après de l'argent pour ça. Mais là on me l'offrait sur un plateau d'argent. Alors, je l'ai fait (Professeur 3, HEC Montréal).*

Il s'agissait alors d'une occasion que le principal intéressé ne pouvait ignorer. La relation entretenue depuis quelques années avec l'université partenaire, qui était déjà très impliquée dans la formation à distance, favorisa sa collaboration. Pour ce partenaire, le développement des pratiques d'apprentissage en ligne à distance répondait d'une nécessité, ce qui se traduit pour notre principal répondant dans les termes suivants : « Mes collègues de [l'université partenaire], eux se sont dits : « comment on peut aller chercher de l'argent là? » ; « Et ils n'ont pas de *business school*. Donc, l'unité de management c'est comme un extra-terrestre. Pour eux autres, plus ils ont de projets, plus ils ont une marge, plus ils peuvent se financer. Le directeur avec sa secrétaire, il faut qu'il finance son salaire et celui de sa secrétaire ». La subvention du ministère représentait ainsi une voie susceptible d'assurer l'avenir de cet établissement. Pour le principal acteur d'HEC Montréal derrière cette troisième pratique, il est entendu que: « Ce n'est pas un gros investissement pour moi. Mon adjointe, elle, elle a travaillé fort» (Professeur 3, HEC Montréal). Ce temps est associé à la recherche de collaborateurs pour développer les contenus pédagogiques des séminaires qui se retrouveront sur Internet, ce qui constituera pour HEC Montréal une stratégie de positionnement puisque l'on peut lire sur son site Internet que : « [Le premier ministre du Québec] a salué les auteurs de ces séminaires qui ont accepté de partager leur expertise et leur vaste expérience ». Les retombées sont également bien perçues pour les membres de la chaire de recherche auquel est associé notre répondant. Ainsi, « Je pense que ça nous a donné une carte de plus pour notre visibilité au Québec. Il semble que ça soit utile surtout pour les managers débutants qui veulent lire des trucs. Je pense que c'est surtout au niveau de la visibilité... C'est un plus ». Or, « ce projet-là était payant. Tellement payant que

moi j'ai fait un profit fou », nous a révélé le même acteur. Un profit qui a permis d'offrir des bourses à des étudiants.

Les trois pratiques représentent ainsi des opportunités qui trouvent preneurs chez des acteurs pédagogiques ayant une affiliation déjà existante avec une organisation d'un champ extérieur. Par ailleurs, on ne peut dire que ces pratiques répondent d'une nécessité sociale au sein d'HEC Montréal. Les propos d'un acteur administratif s'avèrent ici des plus éclairants.

*Parce que j'avais deux objections sur ça. La première c'est que toutes les expériences que j'ai vues au niveau de la distance, je les trouvais loin d'être convaincantes et je les trouvais extrêmement lourdes. Elles étaient toutes basées sur le broadcasting à partir du studio central. Tu avais un prof au bout et du monde qui écoutait cela. Moi... ça ne marche pas. Ça fait des passifs. Une gang de passifs. Et aussi, je réalisais que ce n'est pas beaucoup dans la tradition de l'École ce genre d'approche. Alors, ce que nous avons décidé de faire au niveau de la distance c'était de dire aux gens, c'est que si vous avez le goût de faire des expériences, on va vous supporter (Acteur administratif 1, HEC Montréal).*

Nous verrons que ce support fait l'objet de quelques questionnements de la part des acteurs qui se sont investis au sein des trois pratiques.

### **5.3.2 La théorisation - les conditions de fonctionnement**

L'identification des conditions de fonctionnement susceptibles de soutenir de nouveaux modes d'organisation de l'enseignement et le renouvellement des pratiques d'enseignement est au cœur de la théorisation menée par les acteurs. Cette théorisation ne relevait pas d'une démarche formelle. Nous verrons que les conditions de fonctionnement ont fait l'objet de certains apprentissages au cours des années. Il y a en ce sens une post-rationalisation.

Pour la première pratique, le développement a été jugé particulièrement difficile. L'absence d'une équipe professorale dédiée au programme à HEC Montréal s'est avérée une contrainte de taille. « Vu le poids de leur charge d'enseignement, les professeurs de HEC Montréal n'ont pas été en mesure d'apporter la contribution attendue au support du programme »; « Comme nous ne disposions pas des liquidités suffisantes pour inclure la tâche d'encadrement dans les contrats de nos concepteurs externes, nous avons donc fait appel exclusivement à des chargés d'enseignement

pour assurer le suivi des étudiants en cours d'apprentissage. « Un autre facteur est le fait que le département de [discipline d'enseignement], qui est l'instance de regroupement et de gestion des professeurs de la discipline, n'a pas été véritablement impliqué dès le départ, dans l'élaboration du projet de programme et de partenariat » (Acteur administratif, TELUQ). « Il a fallu que je pousse, puis les gens courraient pas après moi pour avoir un contrat » ; « Ça venait pas naturellement dans le milieu », précise un autre acteur administratif d'HEC Montréal. Le mode de conception des cours qui caractérise la TELUQ est au banc des accusés. Cet établissement aurait reconduit ses manières de faire traditionnelles, ce qui n'est pas sans conflits pour les professeurs d'HEC Montréal. Ainsi, « Puis là, TELUQ a commencé à faire des choses comme elle le faisait habituellement, c'est-à-dire que, on a le matériel puis là on le modifie pour que là ça convienne davantage au mode de livraison à distance » (Acteur administratif 1, HEC Montréal). Puis, il est précisé par le même répondant à propos du mode de fonctionnement de la TELUQ que :

*Ce qu'on n'aimait pas là-dedans, c'était trois choses. C'est que tu as une perte d'étudiants épouvantable. Tu as beaucoup d'inscrits et peu de finissants à la fin d'un cours, ce qui est important. Deuxièmement, c'est que le rôle du professeur dans ce mode-là est presque le rôle d'un script de scénario et nos professeurs qui ont préparé cela, ils n'ont pas détesté cela mais au fond, ce n'est pas une approche qui correspond à leur façon de comprendre ce que c'est d'être professeur d'université (Acteur administratif 1, HEC Montréal).*

Cette manière de faire semble avoir été peu légitimée par HEC Montréal. Il en a été de même ainsi pour ce qui est de l'autonomie qui est donnée aux étudiants par la TELUQ.

*Le mode de livraison de TELUQ d'une part, il est extrêmement souple. Si tu ne le fais pas maintenant, ce n'est pas grave, tu le feras un peu plus tard! Le semestre prochain ? C'est correct, on comprend, t'as pas eu le temps ! Tu sais c'est l'idée d'aller rejoindre tout le monde et puis de dire aux gens : « tu as un horaire difficile ? ». « C'est pas grave ! ». Ça ce n'est pas nous. Et en plus, c'est quand tu as un modèle de livraison comme ça, on passe par des assistants (Acteur administratif 1, HEC Montréal).*

Ces assistants sont en fait des chargés d'encadrement qui assurent le suivi pédagogique des étudiants par courriel ou par voie téléphonique.

La différence entre les modes d'organisation de l'enseignement des deux organisations a donc posé problème. Puis, nous devons souligner que le programme

d'enseignement a connu de faibles inscriptions. « Le pic ne s'est jamais manifesté et nous avons immédiatement plafonné autour de 75 inscriptions par an, ce qui nous a privé de revenus importants » (Acteur administratif, TELUQ). En ce qui concerne les raisons menant aux abandons des étudiants, on note que « l'absence du professeur, que ce soit au niveau de la coordination des chargés d'encadrement ou de l'intervention auprès des étudiants, a été durement ressentie. Elle explique en partie la désaffection que nous observions dans nos effectifs étudiants » ; « Pour respecter les nouveaux paramètres budgétaires, nous avons principalement réduit l'effort de production vidéo et de médiatisation » (Acteur administratif, TELUQ).

Il convient de préciser que le développement de cette première pratique s'est réalisé en fait pour la TELUQ « dans un contexte d'expérimentation technologique, en l'absence d'outils de diffusion et de moyens de communication éprouvés par les étudiants, sans véritable expérience de l'encadrement électronique » (Acteur administratif, TELUQ). En d'autres termes, l'expertise et les technologies éducatives sont peu développées à l'époque et les spécialistes en technologies éducatives de la TELUQ qui ont accompagné les professeurs dans le développement des contenus d'enseignement n'ont pas disposé de modèles à suivre. En fait, « C'est l'enseignement par correspondance évolué par les technologies. Mais en fait une bonne partie du matériel était quand même imprimé... » (Acteur administratif, TELUQ). Les cours ont été considérés comme étant ainsi trop lourds et la technologie sous-utilisée. « À cause de retards dans notre échéancier de développement, nous n'avons pas consacré suffisamment d'énergie, dès le départ, à l'expérimentation de nouvelles stratégies d'encadrement; nous avons reconduit dans l'environnement internet nos modes d'encadrement individualisé traditionnel [...]. Alors que l'analyse de cas constitue un élément fondamental de notre matériel didactique, nous ne l'avons que tardivement et graduellement incorporée à nos stratégies d'encadrement, dans le cadre de conférences téléphoniques », précise l'acteur administratif de la TELUQ. Et ce qui n'a facilité en rien le développement a été qu'il n'existait pas à l'époque un corpus disciplinaire structuré en le domaine d'enseignement visé.

Bien qu'elle n'ait pas répondu aux attentes, cette première pratique a été maintenue jusqu'en 2001 par HEC Montréal. La pression que représentent les partenariats à titre

de mode de fonctionnement efficient explique le bien-fondé de la stratégie de cette école de gestion. Ainsi,

*Ma réaction... Tu sais, c'était des moments de coupures budgétaires très fortes et il fallait surtout de la concertation entre les deux universités. L'université qui ne jouait pas de la concertation était mal vue. [...] Donc, c'était une mauvaise idée de vouloir débarquer d'un programme où on collaborait avec la TELUQ. Et là t'as l'air de l'école qui ne joue pas le jeu. Alors, on est resté. Sans doute que le programme était moins déficitaire un peu plus tard quand on l'a lancé. Évidemment, on payait des frais à la TELUQ parce qu'ils assuraient l'infrastructure, mais ce n'est pas que l'entente avec la TELUQ était mauvaise, c'est juste qu'il n'y avait pas assez de produits qui rentraient et à notre grande surprise c'est que les gens sortaient pas de ce programme-là (Acteur administratif 2, HEC Montréal).*

Bien que le développement de la première pratique ait été jugé difficile, on peut constater dans un rapport déposé en 1999 par la direction des programmes d'HEC Montréal que le développement des pratiques d'apprentissage en ligne à distance mérite tout de même d'être poursuivi mais que des changements s'imposent: « Le comité estime que la formule doit être modifiée, afin de déboucher sur un produit qui puisse être présenté sur le marché. Nous croyons que la formulation d'un projet plus complet peut générer un plus grand enthousiasme et donner des résultats plus porteurs que la poursuite de la politique actuelle ». C'est à cet égard que la seconde pratique semble de ce fait davantage correspondre aux manières traditionnelles de faire d'HEC Montréal. La transformation qui a eu lieu prend pour comparaison le modèle d'enseignement flexible qui caractérise la TÉLUQ.

*C'était le prof qui s'occupait de la livraison du cours et c'était une approche par problème qui, en soi, était une innovation pédagogique chez nous. [...] L'étudiant qui faisait sa spécialisation, il rentre dans le rang puis il faut qu'il rende telle chose à telle semaine sinon tu débarques. Et ça, ça nous allait davantage, c'était des plus petits groupes. Il y avait aussi du présentiel de prévu.*

*Et donc ça donnait lieu à une motivation bien différente. Là on se disait : « on a peut-être quelque chose qui nous ressemble plus, c'est notre type d'enseignement ». L'innovation par problèmes, les gens étaient curieux de faire ça (Acteur administratif 2, HEC Montréal).*

Bien qu'il y ait eu apprentissage au cours du développement de la deuxième pratique et que celle-ci ait pu permettre d'expérimenter l'innovation pédagogique que représente l'approche par problème, cela ne s'est pas fait sans difficultés. La nature

du partenariat semble aussi avoir posé problème. La contribution du partenaire anglophone laisse dire à notre principal interlocuteur que:

*...au début c'était très bilingue et nous on était prêt en anglais et en français....Eux....ouf! Il fallait presque s'en occuper. Même si on développait un cours en anglais...on leur refilait...on s'arrangeait aussi qu'il soit en français aussi...Eux, ils développaient en anglais mais il fallait traduire pour eux. Toutes les questions d'examen, de cas, de notes pédagogiques, c'était moi. Donc, je n'avais pas le temps de faire cela.*

*C'était surtout les échéances. Des fois on n'avait les textes en anglais la veille. C'était la première année. Après cela, cela s'est amélioré (Professeur, HEC Montréal).*

Et ce constat n'est pas sans lien aux faibles ressources dont le principal acteur a pu bénéficier au sein de son organisation.

*... donne leur [à HEC Montréal] un programme qui a mille étudiants et pas de problème on est organisé. C'est bien huilé! Je connais bien d'autres universités. On est une tête plus haute que tout le monde. Mais quand vient la distance, quand on sort du rang et qu'on essaye...il n'y pas de support institutionnel. Et le pire c'est qu'on ne nous décourage pas non plus. Donc, on peut faire ce que l'on veut...aucun problème. Ils ne nous mettent pas de bâton dans les roues. Ce n'est pas dans ce sens-là mais ils te donnent de la corde pour te pendre. Le programme est encore vivant malgré tout. Et si jamais on reçoit trente étudiants, il n'y a rien de fermé parce que j'ai un peu maintenu cela. Ça été un genre de mode mais vraiment on n'a pas investi comme institution. Finance, ressources... (Professeur 2, HEC Montréal).*

Encore faut-il préciser que le programme a été également victime de faibles inscriptions. Il s'avère difficile d'en identifier les raisons pour nos répondants mais ceux-ci attestent d'une mauvaise évaluation du marché.

*C'est compliqué parce qu'il y a des choses techniques. Il y avait des clauses grand-pères où ceux qui pratiquaient déjà comme [spécialiste d'un domaine visé par le programme] avaient le titre automatiquement, pas automatiquement mais ils devaient aller à travers un processus d'évaluation...passer des examens organisés par l'Institut. Finalement, il devait y avoir à peu près entre 30 et 50 personnes qui auraient eu le titre de cette façon-là et... au final il y en a eu plus que de 200. Donc, cela a tué le marché. Et le programme a commencé une année plus tard que prévue parce qu'il y avait seulement six inscriptions et après deux ans 9 inscriptions et pendant ce temps-là eux ils sont montés jusqu'à 200 qui passaient un processus d'agrégation hors-université. Un processus spécial pour ceux qui pratiquaient déjà. Donc, le programme, on a travaillé aussi fort comme s'il y avait 500 personnes... C'est juste que là il y en a 25 par année (Professeur, HEC Montréal).*

En ce qui concerne le niveau d'engagement d'HEC Montréal envers l'enseignement à distance en ligne, il nous a été précisé que l'établissement avait mis sur pied à l'époque un comité de réflexion. Mais, « On a produit un rapport et on devait se réunir à nouveau. Cela n'a jamais eu lieu » (Professeur 2, HEC Montréal). Ces propos attestent qu'il existe une distance entre les volontés des acteurs administratifs à tirer profit des partenariats et les capacités des acteurs à les mettre en œuvre au plan pédagogique.

Bien qu'elle soit différente des deux premières pratiques, la troisième telle qu'elle a été développée nous semble alimenter le précédent constat. La question des ressources est ici liée aux compétences dans le domaine du multimédia.

Pour la troisième pratique, il s'agit, selon notre principal répondant, de « textes offerts sur le web, plutôt que gratis envoyés par la poste ». Le site n'est aucunement interactif, contenant uniquement des documents Pdf. Comme il nous a été dit : « On n'aurait fait la même chose sur format papier et ça aurait fait pareil. Ce n'est pas interactif, rien. Ils vont dessus et ils downloadent ou ils lisent à l'écran » (Professeur 3, HEC Montréal). Le site internet permettant de télécharger les séminaires a été développé par une entreprise privée. Le choix de confier le développement à l'extérieur repose sur le fait que le service d'audiovisuel d'HEC Montréal ne possède pas à l'époque l'expertise nécessaire pour assurer le développement d'un site Internet, si ce n'est que les techniciens qui y travaillent semblent avoir peu de temps à consacrer à une telle activité. En fait, il y avait un seul technicien qui semblait posséder les compétences nécessaires pour le faire mais il était fort sollicité. De plus, les choix esthétiques que semblaient faire le service d'audiovisuel en contexte multimédia étaient très peu appréciés par le professeur.

Avec le recul des années, les propos suivants recueillis en 2008 démontrent des difficultés qui ont marqué le développement des pratiques d'apprentissage en ligne à distance à HEC Montréal.

*Ce que moi j'en tire, c'est que finalement les façons de faire traditionnelles n'ont pas été bouleversées comme on pouvait le craindre qu'elles le seraient. Et au début on ne*

*savait pas, on se dit, il faut connaître, il faut tâter il faut qu'on soit présent, On ne voudrait pas être pris par surprise.*

*Ma compréhension c'est comme s'il y avait un principe où il faut être présent à distance. J'ai l'impression que le principe maintenant : nous allons faire de la formation et nous allons nous servir des technologies qui vont nous permettre de mieux faire, de mieux dispenser cette formation, ça va être des techno-pédagogies, des vidéoconférences, ça va être le Web...*

*Je pense qu'on est rendu là mais définitivement, un modèle à la TELUQ no way*

*Enfinement, une institution comme la nôtre, et je pense que d'autres universités ont fait le même raisonnement, on ne va pas changer complètement. On ne peut pas dire il y a une nouvelle technologie, nous changeons pour s'adapter à cette nouvelle technologie. C'est plutôt, il y a une technologie qui change, allons chercher dans cette technologie ce qui nous arrange, ce qui peut faire un nouvel apprentissage mais pas en... en prenant un autre, un modèle complètement différent... (Acteur administratif 2, HEC Montréal).*

Ainsi, nous devons constater qu'il s'est avéré difficile de changer les manières de faire traditionnelles d'HEC Montréal. Les propos suivants s'avèrent des plus révélateurs.

*HEC Montréal a mis beaucoup d'argent dans Virtuose<sup>17</sup>, puis ça c'est notre modèle, c'est notre façon de faire. Sauf que là on va chercher l'appui pédagogique. Puis on a investi beaucoup dans Virtuose mais je n'ai pas senti que nous étions à court de moyen. Ce que je sentais c'était qu'il fallait qu'on apprenne un peu, ça c'était ma perception. Je n'étais pas à la recherche là de plus de moyens, de plus d'appuis, en fait c'est le temps qui nous manquait, savoir si on découvrirait un peu ce qu'on voulait faire. Ensuite je dirai que l'équipe... c'est plus l'équipe Virtuose, c'est devenu les techno-pédagogies et ce que je vois des techno-pédagogies, c'est l'utilisation de supports différents mais ce n'est pas strictement à distance (Acteur administratif 2, HEC Montréal).*

Les pratiques d'apprentissage en ligne à distance ont représenté ainsi une opportunité qui a permis de faire l'apprentissage que l'enseignement en classe tirant profit des technopédagogies représente le modèle privilégié par cette organisation.

---

<sup>17</sup> Il est associé au concept « ThinkPad » de l'entreprise IBM. Implanté à HEC Montréal en 1997, il fait l'objet du chapitre 7, lequel est consacré à la logique institutionnelle de la réputation.

**Tableau XXXII**  
**Le travail institutionnel de création de la logique de la collaboration**

<b>Création</b>	
<b>Discours et actions des organisations</b>	<b>Contenus discursifs des instances</b>
<p><b>Théorisation - l'utilité</b></p> <p>Pratiques 1, 2 et 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construire ou maintenir une association afin d'être légitimité par le biais des partenariats auprès des instances</li> <li>• Tirer profit d'une opportunité</li> </ul> <p>Pratique 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se rapprocher des milieux anglophones</li> </ul> <p>Pratique 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retirer des profits</li> </ul> <p><b>Théorisation - les conditions de fonctionnement</b></p> <p>Pratique 1 et 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciliation avec les manières de faire organisations partenaires</li> <li>• Disponibilité des collaborateurs</li> <li>• Faible réponse du marché</li> <li>• Soutien organisationnel</li> <li>• Manque de temps</li> <li>• Apprentissage en lien avec ses manières de faire traditionnelles</li> </ul> <p>Pratique 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque d'expertise (développement web)</li> </ul>	<p><b>Stratégies organisationnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement (collaboration inter-organisationnelle)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement (collaboration inter-organisationnelle)</li> <li>• Renouvellement des pratiques d'enseignement</li> </ul>

## **Conclusion**

Le travail institutionnel qui est associé à la logique institutionnelle de la collaboration s'inscrit dans un contexte de redéfinition des frontières traditionnelles du champ des écoles et facultés de gestion et s'incarne dans une volonté de reconnaissance institutionnelle tirant profit de la légitimité des partenariats. Le travail de perturbation est lié à la menace que représentent les pratiques d'apprentissage en ligne à distance. Le travail de création ne se fait pas sans difficultés, étant entravé pour les acteurs pédagogiques par des processus d'ordre organisationnel : difficile conciliation des modes de fonctionnement des partenaires, disponibilité des collaborateurs et manque de soutien et d'expertise. Encore faut-il reconnaître que les pratiques relèvent davantage d'une « occasion d'affaire » qui est portée par des professeurs recherchant à consolider des relations avec d'autres organisations dont particulièrement des associations professionnelles qui ont une influence déterminante dans l'accréditation des contenus d'enseignement. Par ailleurs, on ne peut dire qu'il y

présence d'un travail de maintien au sein de la logique institutionnelle de la collaboration. Il n'y a pas d'attaque mais de la résistance passive.

## **Chapitre VI**

### **La logique de l'expansion**

---

Au même titre que les pratiques d'enseignement qui ont fait l'objet du précédent chapitre, celles auxquelles nous nous intéressons ici se basent sur les potentialités de l'apprentissage en ligne à distance, une réalité qui, rappelons-le, a été fortement légitimée au sein de la première période des contenus discursifs des instances parapublique et gouvernementale québécoises. Nous lions ici son développement à la logique de l'expansion. Il n'est pas question pour les organisations de tirer profit de la légitimité conférée au partenariat inter-organisationnel, comme c'était le cas pour la logique de la collaboration, mais de convertir une offre de formation traditionnelle en classe. Nous verrons que cette logique n'est pas en soi déterminante sur les croyances et les frontières qui caractérisent traditionnellement le champ des écoles et facultés de gestion puisqu'une seule organisation en tire avantage : la Faculté des sciences de l'administration (FSA) de l'Université Laval. Du moins, son travail institutionnel de création n'est pas entravé par une résistance passive comme cela a été le cas à HEC Montréal pour la logique de la collaboration ou encore par un travail de maintien, ce qui est caractéristique de l'autre organisation qui fait également l'objet du présent chapitre. Il s'agit de l'École des sciences de la gestion (ESG) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Alors que la FSA possède déjà une expertise en formation à distance, étant favorisée par le fait que l'université à laquelle elle est rattachée en tant que faculté offre ce mode d'enseignement depuis 1982, l'ESG dépend de son principal partenaire qu'est la TELUQ pour se faire partie prenante de la logique de l'expansion. Nous verrons que ces deux établissements ont rencontré de nombreux obstacles à leur volonté de collaborer.

Notre analyse nous amène à constater la présence des trois types de travail institutionnel (Lawrence et Suddaby, 2006): la création, la perturbation et le maintien. Le travail de création révèle la présence des catégories de mimétisme et de théorisation. La première catégorie est liée à des activités de couplage entre les méthodes traditionnelles d'enseignement en classe et les pratiques d'apprentissage en ligne à distance. Ce travail est le fait de la FSA. La seconde catégorie relève de la justification de l'utilité conférée à ce mode d'enseignement et à l'élaboration de

cadres de fonctionnement favorisant son développement. Ce travail est présent à la FSA et à l'ESG. Le travail de perturbation se traduit par l'identification de problèmes potentiels que tendrait à résoudre ou à éviter ce mode d'enseignement pour assurer le devenir des organisations. Ce travail est conduit principalement à la FSA. Le travail de maintien atteste dans le cas présent de certaines remises en cause du bien-fondé de l'enseignement à distance en ligne, si ce n'est des modes d'organisation de l'enseignement qui caractérise le partenaire de l'ESG : la TELUQ.

### **6.1 Le contexte**

Alors que la FSA offre depuis 1999 différents programmes basés sur l'apprentissage en ligne à distance, l'ESG tend à construire de son côté des collaborations avec la TELUQ depuis le début des années 2000. Un seul programme a vu le jour à l'ESG. C'est en 2003. Ce désir d'association s'est inscrit au cours des années dans un contexte de fusion organisationnelle qui n'a facilité en rien le dialogue entre les deux organisations. La fusion dont il est question a vu le jour officiellement en 2005 et a pris fin en 2012. Elle révèle au départ le projet des administrateurs de l'UQAM de créer « la plus grande université francophone bi-modale au monde ». En raison de la complexité du contexte dans lequel se construit l'intention de certains acteurs de l'ESG de s'inscrire dans une logique de l'expansion avec l'aide de la TELUQ, nous porterons davantage attention au contexte de partenariat qui les unit.

### **6.2 Le travail de création**

Nous associons le travail institutionnel de la FSA et de l'ESG aux stratégies organisationnelles de redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement et de renouvellement des pratiques d'enseignement, telles qu'elles ont été identifiées au sein des contenus discursifs des instances. Le travail de création prend la forme du mimétisme et de la théorisation.

#### **6.2.1 Le mimétisme**

Comme le précise l'un de nos répondants, tous les programmes de deuxième cycle de la FSA bénéficient de l'apprentissage en ligne à distance.

*Complètement en ligne. Tous les deuxième cycles, sauf il y a un certificat là-dedans. Et l'esprit qu'on a toujours voulu faire c'est...on ne veut pas mettre notre bac en ligne [...] mais tous les programmes complémentaires adressé à un professionnel.... On a un MBA en gestion pharmaceutique. On a un MBA que tu peux faire entièrement en ligne présentement. On a des programmes dans le domaine électronique, dans le domaine du e-learning... (Acteurs administratif 2, FSA).*

Près d'un programme par année s'ajoute à l'offre de formation en ligne de la FSA depuis 1999 alors qu'un premier programme enseigné d'abord en mode présentiel s'est vu transformé pour répondre aux exigences pédagogiques de l'apprentissage en ligne. C'est en 1996 que s'est présentée l'idée d'offrir ce premier programme. Les propos suivants permettent d'appuyer notre constat à propos du travail de mimétisme qui est conduit par les acteurs de la FSA. Il se traduit par l'apport de différents moyens technopédagogiques.

*... notre approche n'est pas de la formation à distance papier. C'est pas la TELUQ. Nous, la formation à distance c'est la classe qui existe mais pas physiquement. Il y a une dynamique de groupe et dans notre cas aussi c'est le professeur qui est maître de sa classe, même en formation à distance. Il s'assure des discussions, du suivi. On a une certaine philosophie de la distance (Acteur administratif 1, FSA).*

*Initialement, ce qu'on essayait de faire, c'était un modèle qui était beaucoup basé sur un modèle d'enseignement à distance de la Open University ou de la TELUQ, sauf qu'on a amené le support en ligne. On disait aux gens qu'il n'y a plus de support téléphonique. Donc, e-mail. On a ajouté un forum mais surtout, ce qui était majeur pour moi, on a jouté une notion de groupe virtuel. C'est ça qu'on a essayé beaucoup d'exploiter dès le début. De dire la formation à distance traditionnelle, c'est du one on one, tu es seul chez vous, tu as une pile de livres, pis si tu es dans le trouble tu appelles ton tuteur. Quand on passe à la formation en ligne, là tu as un groupe parce que tu ouvres les espaces de collaboration, tu fais des travaux d'équipe. Là, personnellement, j'ai poussé beaucoup les profs à faire des travaux d'équipe à distance. Et l'idée c'était de dire : « Maintenant, pensons en termes de groupe ». Quand tu envoies un message dans le forum, il y a trente, quarante personnes qui le lisent. On a dit aux étudiants : « Là, la game, dans un forum, c'est tout le monde pose des questions, tout le monde peut répondre. On va essayer de créer une dynamique ».*

*Le modèle a évolué. Oui, mais au modèle on ajoute aujourd'hui des capsules d'experts. On va, par exemple, chercher des experts en finance au Québec et on va les mettre en capsule et on va les envoyer en fonction de chacun des cours, soit sur un CD ou un site web (Acteur administratif 2, FSA).*

Il demeure intéressant de constater que le travail de mimétisme qui caractérise la FSA est de rapprocher le modèle de l'enseignement à distance de celui de

l'enseignement en classe. Ce travail ne redéfinit pas en soi les modes d'organisation de l'enseignement.

### **6.2.2 La théorisation – l'utilité**

Pour la FSA, l'utilité des pratiques d'apprentissage en ligne à distance répond du désir d'améliorer son offre de formation à distance traditionnelle par l'apport des technopédagogies. L'expertise pédagogique développée au cours des années alimente les intentions stratégiques des acteurs. Ce contexte s'avère tout à fait différent pour l'ESG.

Le seul programme qui a été développé à l'ESG repose sur l'initiative de l'un de ses professeurs. Un projet qui n'a d'ailleurs pas été financé par cette organisation mais qui a bénéficié des ressources de la TELUQ, laquelle a vu dans ce programme une opportunité de bonifier son offre de formation. À propos de l'intérêt de l'ESG de développer ce programme, il est entendu par le principal acteur derrière celui-ci que les acteurs qui ont autorisé son développement ont dit: « On te donne aucune ressource. Organise-toi! Merci pour le projet! Quelque chose comme ça. Mais il y avait aucune ressource pour ça. Y avait aucun organe à l'intérieur de l'UQAM » (Professeur 1, ESG). En fait,

*Tout ce qu'on fait à distance, pour des raisons syndicales et autres, y a rien de reconnu dans notre tâche normale de prof.*

*Mais par contre, il est évident que dans notre programme de travail annuel et dans notre évaluation, on ne cache pas ça. Mais ce que je veux dire c'est que la convention collective précise qu'un professeur régulier doit faire quatre charges d'enseignement par année (Professeur 1, ESG).*

L'absence de ressources et les contraintes de la convention collective des professeurs ne signifient pas pour autant que l'ESG demeure indifférente à l'enseignement à distance en ligne. Par ailleurs, ce n'est qu'en 2008 que le désir de collaborer prend forme particulièrement. Du moins, il fait l'objet d'un discours au sein d'un plan stratégique. En fait, le changement de direction dans cette école favorise l'intérêt pour « la formation à distance », ce qui constitue l'un des éléments clés de son plan stratégique. On peut y lire que « L'École entend rehausser la qualité de son enseignement, encourager les innovations pédagogiques, développer la formation à

distance dans un contexte de formation créditée et non créditée, ainsi que favoriser l'internationalisation de la formation tout en stimulant la mobilité étudiante » (p.3). Cette volonté est en soi légitimée par la présence de la fusion TELUQ-UQAM qui a débuté officiellement en 2005. L'utilité de celle-ci se présente pour les acteurs administratifs de l'UQAM et du réseau de l'UQ dans les termes suivants.

*Nous venons de doter le réseau de l'UQ et le Québec d'une capacité de devenir le chef de file de l'enseignement à distance en Amérique du Nord». Le recteur de l'UQAM qui se réjouit de la portée nationale et internationale du projet avance de son côté que: «En mettant en commun l'expertise de la TÉLUQ, la masse critique de l'UQAM et la force de tous les établissements du réseau de l'UQ, je crois que nous pourrons créer une alliance stratégique à nulle autre pareille<sup>18</sup>».*

L'enjeu que représente l'accessibilité qui est une des missions du réseau de l'UQ est pour un acteur administratif de l'ESG ce qui constitue le bien-fondé de la fusion : « Au point de vue d'accessibilité aux étudiants et de la reconnaissance, cela représente beaucoup d'individus qui gagnent quelque chose. Dans la mission de l'UQ, il y a l'accessibilité. Le lien de la TÉLUQ favorise l'accessibilité » (Acteur administratif 1, ESG). Cet acteur ajoute que : « que l'UQAM voyait au développement de son secteur pédagogique..... il y avait soit de partir à 0 ou essayer de développer cela, alors que dans le même grand corporate... il y avait quelqu'un qui en faisait depuis toujours... » (Acteur administratif 1, ESG).

Ainsi, l'utilité associée à la logique de l'expansion recouvre un caractère différencié selon les organisations. Pour la FSA, l'apprentissage en ligne à distance constitue un élément clé de son offre de formation depuis 1999. Pour l'ESG, seuls des professeurs motivés à collaborer avec l'organisation partenaire permettent le développement de cette logique, laquelle semble bénéficier d'un appui administratif que depuis 2008.

### **6.2.3 La théorisation – les conditions de fonctionnement**

Il va sans dire que les conditions de fonctionnement au sein de la FSA et de l'ESG présentent un caractère différencié en raison des caractéristiques organisationnelles qui leur sont propres. Cela n'est pas sans lien aux ressources qu'elles détiennent et l'expertise pédagogique qu'elles ont su développer au cours des années.

---

<sup>18</sup> [http://www.TÉLUQ.uqam.ca/siteweb/salle\\_presse/communiqués/Téluq-Uqam.html](http://www.TÉLUQ.uqam.ca/siteweb/salle_presse/communiqués/Téluq-Uqam.html)

Alors que le développement des groupes virtuels et des capsules vidéos occupe une place importante au sein des activités de construction de l'expertise pédagogique de la FSA, l'ESG se prête au modèle de la TELUQ. L'école de gestion montréalaise ne possède pas l'expertise de la FSA mais elle sait que certaines complémentarités organisationnelles avec la TELUQ lui sont favorables. On y retrouve un large recoupement d'étudiants et des similarités au sein des programmes d'enseignement. Puis, la TELUQ possède des moyens technologiques et une expertise dont l'ESG aimerait pouvoir bénéficier. Du moins, c'est ce que considèrent certains acteurs de l'ESG qui voient dans la fusion TELUQ-UQAM une opportunité de se prêter à une logique institutionnelle de l'expansion

La légitimation de la fusion est en soi favorisée pour l'ESG par le fait que certains de ses acteurs s'entendent pour trouver avec la TELUQ des équivalences pour les cours et les programmes. Comme le souligne un acteur administratif de l'ESG, « Ce qui fonctionne c'est la reconnaissance des cours à distance de la TELUQ ou des équivalences dans les programmes de l'université. Ça c'est en marche. En gestion, on trouve des équivalences. Il y a une base qui est acquise » (Acteur administratif 2, ESG). Par ailleurs, ce travail de création n'est pas sans difficultés selon un professeur de la TELUQ :

*Je travaillais à cette époque-là comme responsable de programme avec [acteur administratif] de l'ESG et puis on regardait ce qu'on pouvait faire avec le baccalauréat et le certificat. Ça agaçait beaucoup les gens à l'ESG qu'on ait un baccalauréat en administration puis qu'on dédouble les programmes; qu'on ait un baccalauréat en administration qui soit différent de leur baccalauréat, qu'on ait un certificat en administration qui soit différent de leur certificat... Je pense qu'ils avaient l'impression que dans le fond, on décernait les diplômes de l'UQAM sans qu'eux aient vraiment leurs mots à dire. Ils trouvaient ça bizarre. Le [acteur administratif de l'ESG] en était venu à la même conclusion que moi à un moment donné : on a un capital de programmes et comment il faut faire fructifier ça ? (Professeur, TELUQ).*

Ainsi, la logique de l'expansion qui anime les acteurs de l'ESG n'est pas en soi une réalité tenue pour acquise. Elle repose sur l'engagement de certains administratifs et quelques professeurs.

**Tableau XXXIII**  
**Le travail institutionnel de création de la logique de l'expansion**

Création	
Discours et actions des organisations	Contenus discursifs des instances
<p><b>Mimétisme :</b></p> <p>FSA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Améliorer les pratiques traditionnelles de formation à distance par l'apport des technopédagogies</li> </ul> <p><b>Théorisation – l'utilité</b></p> <p>FSA et ESG</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement stratégique</li> </ul> <p><b>Théorisation – les conditions de fonctionnement</b></p> <p>FSA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tirer profit de son expertise pédagogique et d'une politique de formation à distance</li> </ul> <p>ESG</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouver des équivalences entre les programmes et les cours</li> <li>• Profiter de l'expertise pédagogique de la TELUQ</li> </ul>	<p><b>Stratégies organisationnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement</li> <li>• Renouvellement des pratiques d'enseignement.</li> </ul>

### **6.3 Le travail institutionnel de perturbation**

Le travail institutionnel de perturbation sur lequel repose la logique de l'expansion est lié avant tout à l'identification de problèmes potentiels que représente la fusion TELUQ-UQAM en 2005. Cette fusion qui représente une potentielle déstabilisation du champ accélère le désir de la FSA de se positionner. Le contexte n'est plus lié au discours de la concurrence internationale en éducation qui a vu le jour à la fin des années 1990. La concurrence est désormais locale.

#### **6.3.1 L'identification de problèmes potentiels**

Lors de l'annonce officielle de la fusion TELUQ-UQAM qui a lieu en 2005, un acteur administratif de la TÉLUQ précise que :

*Cette nouvelle université bimodale représente une voie d'avenir exceptionnelle pour l'Université et son mandat de service public et trace la voie à l'Université du 21<sup>e</sup> siècle. En effet, dans cette société du savoir qui est la nôtre, les universités et leurs missions de production et de diffusion des savoirs occupent une place centrale comme jamais auparavant. La demande pour la formation universitaire n'a jamais été aussi forte. D'où l'importance de faciliter l'accès à l'université à une diversité de*

*profils d'étudiants en s'attaquant à tout ce qui limite le rapprochement du savoir et de l'étudiant; et de viser la formation en continu d'êtres humains compétents et de citoyens responsables. Parce que dans la communauté éducative mondiale qui se dessine, l'accès au savoir, aux connaissances, le besoin de compétences de haut niveau n'est plus réservé à une élite mais est le fait de la population en général. Les universités doivent donc s'attaquer aux contraintes qui limitent les chances de s'inscrire, mais aussi de poursuivre et de compléter des études.*

Ce contexte qui est décrit constitue en soi une déstabilisation du champ pour un acteur administratif de l'Université Laval. On peut lire à cet égard dans un quotidien que :

*La TELUQ faisant à l'époque de la formation à distance avec un corps professoral limité, l'enjeu était moins « épeurant » ou important. Maintenant, la force de l'UQAM avec son corps professoral, conjuguée à l'expertise la TELUQ, fait en sorte que la TELUQ-UQAM est devenue un gros joueur ». [...] Pour prendre la mesure de cette « force », l'Université Laval a mis le pied sur l'accélérateur. Ainsi, aux quelques 200 cours en formation à distance qu'elle offre actuellement, une centaine d'autres viendront s'ajouter.*

*Si la TELUQ-UQAM développe beaucoup et dans les mêmes créneaux que nous, c'est évident qu'on va se partager la même clientèle ». La clientèle? « Les statistiques démontrent qu'il y a 1,7 million de personnes âgées de 25 à 45 ans qui n'ont pas de diplôme universitaire ».*

*On n'a pas l'intention d'inonder le marché chinois avec nos cours. Le monde non francophone est davantage porté vers les pays anglo-saxons. Ce qui nous intéresse d'abord, c'est le marché du Québec. [...] la formation à distance est « devenue un passage obligé » pour l'ensemble des universités québécoises<sup>19</sup>.*

Le travail de perturbation qui découle de cette fusion est perçu pour le principal acteur derrière le développement de l'enseignement à distance à la FSA de la façon suivante :

*...nos profs ont dix ans d'expérience en formation à distance en ligne et dix ans dans un environnement ThinkPad. C'est pour cela que des fois que...il y a de la concurrence qui vient par rapport à la formation à distance mais je dis : « Oui, il y a un concurrent qui vient, dont la fusion TELUQ avec l'UQAM, mais ils n'ont pas un bagage d'expérience comme on a ». Ça dépend comment on va réagir mais on a chez nos profs une expertise de ce qui marche et de ce qui marche pas. Elle n'est pas ailleurs, c'est ici. C'est pour cela que je dis à des profs qu'ils ont dix ans d'avance.*

---

<sup>19</sup> <http://www.ledevoir.com/societe/education/115631/formation-a-distance-universite-hors-les-murs>

*Ici, notre avantage, c'est un modèle que je défends beaucoup par rapport au modèle TELUQ. C'est qu'on a un modèle dont les cours à distance sont donnés par des profs, alors que ce ne sont pas des tuteurs comme à la TELUQ. C'est le spécialiste de contenu qui donne le cours (Acteur administratif 2, FSA).*

Ainsi, la fusion TELUQ-UQAM représente certains effets potentiels en termes de déstabilisation du champ. Par ailleurs, l'expertise pédagogique de la FSA semble prémunir ses acteurs du changement en cours. Mais encore faut-il savoir que la fusion dont il est question rencontrera de nombreux obstacles. Différentes actions stratégiques ont mené en fait à un travail de maintien au sein des modes d'organisation de l'enseignement de l'ESG. La section suivante le démontre.

**Tableau XXXIV**  
**Le travail institutionnel de perturbation de la logique de l'expansion**

<b>Perturbation</b>	
<b>Discours et actions des organisations</b>	<b>Contenus discursifs des instances</b>
<p><b>Problèmes potentiels à résoudre :</b></p> <p>FSA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concurrence locale liée à la fusion TELUQ-UQAM</li> </ul>	<p><b>Pressions institutionnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concurrence internationale en éducation</li> </ul>

## **6.4 Le travail institutionnel de maintien**

Alors que la FSA poursuit son travail institutionnel de création, nombreux sont les acteurs évoluant à l'UQAM qui sont amenés à remettre en cause le bien-fondé de la fusion à laquelle s'identifie certains acteurs de l'ESG. Leur volonté se voit entravée par le travail institutionnel de maintien que conduit majoritairement le syndicat des professeurs de l'UQAM (SPUQ). La redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement qu'implique l'enseignement à distance en ligne ne verra pas le jour.

### **6.4.1. La remise en cause**

Si certains acteurs de l'ESG construisent progressivement leur travail de création avec la TELUQ et que la fusion à laquelle ils s'apprêtent à participer prend forme peu à peu dès 2005, des réserves se présentent. Le statut d'école supérieure affiliée que revendique la TELUQ dans le cadre de la fusion et la nature de la fonction des

tâches qui caractérisent le travail de ses professeurs sont au cœur du travail de maintien. À propos des revendications de la TELUQ, un professeur de cette organisation nous a témoigné que:

*À ma connaissance l'UQAM a toujours refusé d'envisager la possibilité d'une école affiliée. À la TELUQ ça a toujours été dans cette optique que les gens travaillaient... en tout cas beaucoup de gens. L'UQAM... il n'en a jamais vraiment été question. On a obtenu quelque chose qui ressemblait assez à ça. Dans le sens où on a conservé notre autonomie budgétaire, administrative. Dans les faits, on a pratiquement le statut d'école affiliée mais cela n'a jamais été accepté par le syndicat de l'UQAM (Professeur, TELUQ).*

En Juin 2005, il est déclaré dans le Bulletin de liaison du SPUQ<sup>20</sup> que l'orientation donnée à la fusion va à l'encontre des positions qu'il défend. Le statut autonome conféré à la TELUQ pose ainsi problème au plan de la structure organisationnelle de l'UQAM. Il contribuerait en fait :

*...non seulement à limiter les pouvoirs de nos instances dans le domaine de la formation à distance, mais aussi à subordonner les initiatives de nos professeures, professeurs, engagés directement ou indirectement dans ce domaine, au contrôle de la nouvelle composante. Pourtant notre Direction n'est pas sans savoir que les modifications réglementaires proposées constituent non seulement une violation flagrante de notre convention collective, mais une attaque en règle contre l'exclusivité de représentation syndicale que détient le SPUQ à l'endroit des professeures, professeurs de l'Université (p.4)*

Il est également précisé que :

*Compte tenu du mandat exclusif conféré aux instances de la TELUQ au sein de l'UQAM, son influence sera considérable, voire disproportionnée, pour tout ce qui concerne l'organisation, le développement et la coordination de l'enseignement, de la recherche, des partenariats internationaux, des services aux étudiants et des services à la collectivité en lien plus ou moins étroit avec la formation à distance. De plus, il est explicitement prévu que les instances propres de la TELUQ auront une responsabilité de premier plan quant au choix des technologies et à la détermination des stratégies technologiques applicables à toute question relative à la formation à distance et à son développement (p.4).*

---

<sup>20</sup> Campeau, G., « L'arrimage de la Télé-Université à l'UQAM : ses conséquences pour les professeurs et professeures », Bulletin de liaison du syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal, juin, 2005, no. 244.

En ce qui concerne la nature des tâches professorales, relevons les propos d'un acteur administratif de l'ESG.

*A la TELUQ c'est essentiellement un bassin de profs qui conçoivent des cours mais ils n'ont pas la masse critique pour offrir tous les points de vue. Il faut forcément un lien avec les profs de l'UQAM pour alimenter. Mais au moins pour des raisons de conventions collectives essentiellement....pour l'instant ça achoppe parce que l'on n'y arrive pas. Si un prof, par exemple de l'UQAM essayait de travailler en partenariat avec un prof de la TELUQ pour monter un cours... on ne saurait pas ce que serait l'équivalent de la tâche. À la TELUQ ils sont payés, entre guillemet, pour développer un cours tous les deux ans. En gros c'est cela. Nous on en donne 4 par année mais on développe des cours....ça peut être plus qu'à tous les deux ans...ou moins. C'est difficile de trouver cette correspondance (Acteur administratif 2, ESG).*

La difficulté de trouver des équivalences entre les tâches professorales pose ainsi problème et contribue, plus que tout autre facteur, au travail de maintien. Interpellé de près par cette réalité, le SPUQ structure son argumentaire autour de trois points<sup>21</sup>.

*Il faut ici savoir qu'à la TÉLUQ, en plus d'obtenir un budget de développement parfois considérable pour monter un nouveau cours, une professeure, un professeur peut y investir la presque totalité de sa tâche d'enseignement pendant 18 mois, ce qui correspond en fait à six dégrèvements d'enseignement. Est-ce que l'expertise de nos collègues SPUQ vaudrait deux fois moins que celle des professeures, professeurs SPPTU? Il apparaît nettement, pour le moment, qu'il y ait deux poids, deux mesures (p.3)*

*Un autre problème, tout aussi épineux, c'est celui de la « cession » de la propriété intellectuelle. Dans une expérience pilote récente, un protocole d'entente conclu avant l'intégration de la TELUQ contenait une clause de cession des droits de nos collègues à perpétuité. Par suite d'une intervention du SPUQ, la situation avait pu être corrigée. À ce chapitre, notons également que certains ont rapporté avoir cédé leur matériel pédagogique à la TÉLUQ sans entente. Dans un tel cas, il est clair que les recours sont nuls (p.3)*

*Et finalement, qu'en sera-t-il des effectifs étudiants ou des charges d'enseignement relevant d'un département dans la poursuite de l'objectif avoué de « transférer » à terme 16 000 de nos étudiants-cours vers des cours en télé-enseignement, voire des programmes TELUQ. Ultimement, ce sont les ressources professorales qui en seront affectées... (p.3)*

---

<sup>21</sup> Bélanger, J., « L'Université bimodale : à deux poids, deux mesures! », Bulletin de liaison du syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal, février 2007, no. 253.

Bien que conscient des problèmes mis de l'avant, un certain nombre d'acteurs de l'ESG et la TELUQ continuent à croire au bien-fondé de leur collaboration qui, doit-on le rappeler, est antérieure au contexte de fusion. En ce qui concerne l'intérêt réel du corps professoral de l'ESG à participer à l'aventure, il est précisé que : « La plupart des gens ne sont pas concernés dans leur quotidien. Il y a des profs qui sont à l'avant-garde, ils l'ont fait eux-mêmes »: « Ce sont des individus...quelques profs. Souvent, la TELUQ contacte un prof. On tolère, c'est comme une journée de consultation. Ce sont des choses individuelles. Sur l'ensemble des profs, c'est marginal » (Acteur administratif 1, ESG). Et il y a d'autres professeurs qui ne voient point d'utilité à l'enseignement à distance en ligne. Un professeur de la TELUQ affirme à propos de certains membres du corps professoral de l'ESG :

*Moi j'ai entendu toutes sortes de choses. J'ai entendu des profs dire : « Ah ben moi mon cours on ne peut pas faire d'équivalent à distance parce qu'avec la dynamique qui se crée en classe, on ne peut pas la remplacer ». Donc, je me souviens d'un prof en stratégie qui disait : « non c'est impossible, le rapport que j'ai avec mes étudiants en classe ça se remplace pas ». Il y a donc encore aujourd'hui de nombreux profs qui n'y croient pas. Il y a des profs qui se sont opposés à ça. Il y a des profs qui sont indifférents. Je dirai que la majorité des profs étaient indifférents car pas concernés. Ça les concernait pas car tu sais on travaille au quotidien, on fait notre routine, on fait nos cours puis ils n'avaient pas été interpellés par ça. Donc, la majorité est plus ou moins concernée mais il y a une petite minorité qui montre de l'intérêt...(Professeur, TELUQ).*

Ces constats s'avèrent cautionnés par un autre un professeur de l'ESG. Pour ce dernier,

*Il y a une certaine lenteur et il faut comprendre que c'est deux grosses machines qui s'associent ensemble. Il faut comprendre qu'il y a un paquet de facteurs qui ralentit le processus. Je dois avouer qu'on ne le sent pas encore. J'imagine que ceux qui sont plus intéressés, qui veulent plus développer, naturellement tu te rapproches de ces gens-là... Tu vas le sentir... Mais c'est comme le reste que quand tu as 3 ou 4 cours à donner par année...tu as toute ta sphère de recherche.... Tu as plus de temps. Ça m'intéresse mais à un moment-donné.... (Professeur 2, ESG).*

Ces constats affairant à la nature de la tâche professorale se joignent à ceux de deux autres professeurs de l'ESG, lesquels posent un constat d'ordre organisationnel.

*Déjà que nous sommes une bureaucratie à l'état pur et lorsque l'on multiplie par deux cet effet bureaucratique, cela peut être très pénible, sans même avoir abordé la question politique... parce qu'il y a toujours un élément politique. Mais dans les*

*faits, si on est un peu intéressé par l'enseignement à distance, la TELUQ est pour nous une bonne idée. Vraiment, une belle opportunité. Il reste à voir comment on va la saisir. Il est vrai que pour les deux systèmes parlent, c'est très difficile. A mon avis, c'est normal. Nous sommes des institutions qui bougent plus lentement que la moyenne (Professeur 3, ESG).*

*Ça n'a rien à voir avec la croyance ou les compétences, les connaissances du corps professoral. L'écart est, à mon avis, expliquer presque en totalité, par les contraintes structurelles dans lesquelles l'ESG se retrouve depuis sa naissance (Professeur 1, ESG).*

2006 est l'année en fait qui ne facilite en rien le dialogue et la concertation entre les partenaires. Une grave situation financière ébranle l'UQAM. Situation d'autant plus difficile que l'organisation est déjà victime d'un sous-financement. En 2008, on note dans son plan de redressement que la fusion ne s'est pas réalisée. Et le SPUQ<sup>22</sup> se fait toujours aussi critique:

*Il nous semble donc que la tentative d'intégration la TELUQ telle qu'elle s'est faite à ce jour ne peut être une solution. Mais nous nous questionnons également sur les gains que cette union serait susceptible d'apporter à notre institution. Déjà au regard de certaines statistiques, comme la provenance des étudiants de la TELUQ (plus de 50% proviennent de la région métropolitaine); au plan de la nature des diplômes qui y sont décernés (davantage de l'ordre des certificats), nous ne pouvons faire autrement que de questionner en quoi cette intégration constituerait une valeur ajoutée à la population étudiante déjà présente (son nombre, ses caractéristiques, ses motivations), aux programmes déjà existants et aux différents modes pédagogiques d'ores et déjà utilisés par les professeurs en place dans nos murs (p.5).*

Malgré une situation qui s'avère peu propice à la concertation, certains membres du corps professoral de l'ESG et la TELUQ poursuivent leur dialogue.

*En 2008, le gros de la crise était passé, lequel était en 2006-2007. 2008 on commençait à voir un peu l'avenir au bout du tunnel. Donc, [les acteurs administratifs de l'ESG] se sont dits que ça n'a pas d'allure qu'on ait la possibilité de multiplier l'offre de cours et de programmes de la TELUQ par la distance et que l'on passe à côté de cette possibilité. Alors, ils ont entrepris des démarches. Donc, depuis 2008, il y a eu de très nombreuses réunions, des rapprochements. Donc, une ouverture de l'ESG. Évidemment, il y a eu des éléments qui ont beaucoup refroidi les rapports (Professeur 1, TELUQ).*

---

<sup>22</sup> SPUQ, « Avis du Comité exécutif du SPUQ concernant l'intégration de la TELUQ à l'UQAM », Bulletin de liaison du syndicat des professeurs et professeures de l'université du Québec à Montréal, Septembre 2008, no. 267).

Ce dont il question est le dépôt d'un rapport d'un consultant mandaté par la direction de l'UQAM. L'objectif poursuivi était de dresser un état du développement de la fusion, d'établir par consultations les conditions de fonctionnement devant être réalisées pour achever la fusion. Plus de 30 mémoires ont été envoyés à l'auteur du rapport. À la fin de l'année 2008, ce rapport est déposé. Il recommande ce qui peut être considéré comme étant le démantèlement de la TELUQ. On légitime toujours la fusion mais selon des modalités autres que celles qui balisaient le projet à ses débuts. Il est entendu que les professeurs de la TELUQ seront progressivement transférés dans les départements de l'UQAM dispensant de la formation à distance. Ce rapport a été fortement contesté par la TELUQ et ainsi que par certains professeurs de l'ESG et de l'UQAM qui y ont vu une approche managériale désincarnée de la réalité collégiale universitaire.

Le contexte est particulièrement à la déception et au désenchantement pour les partisans de la fusion. Mais est-ce la mort pour autant des collaborations entre l'ESG et la TELUQ? Pour le principal professeur investi dans la construction des collaborations...

*Moi je pense qu'il y a suffisamment de gens à l'ESG qui veulent faire de la distance pour que ce soit possible de continuer à travailler dans cette direction-là.... Surtout que [les acteurs administratifs de l'ESG] sont totalement favorables à ça mais c'est sûr que là, il y a un contexte administratif qui est plus compliqué. Avant on réunissait les profs qui travaillaient à distance à l'ESG. Comment on fait maintenant pour que l'étudiant puisse passer facilement de la distance à la salle si ça reste deux registraires... Donc, il y a toutes sortes de questions qui se posent. On aurait pu régler plus facilement si on avait eu une intégration plus... une imbrication plus complète (Professeur, TELUQ).*

**Tableau XXXV**  
**Le travail institutionnel de maintien de la logique de l'expansion**

<b>Maintien</b>	
<b>Discours et actions des organisations</b>	<b>Contenus discursifs des instances</b>
Remise en question:	Stratégies organisationnelles :
ESG <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance du statut d'école affiliée du partenaire</li> <li>• Collaboration des professeurs à titre de travail externe</li> <li>• Prédominance de la TELUQ dans les modes d'organisation de l'enseignement à distance</li> <li>• Perte d'autonomie de la TELUQ</li> <li>• Droits de propriété intellectuelle</li> <li>• Perte d'effectifs d'étudiants</li> <li>• Désintérêt des professeurs</li> <li>• Contexte financier</li> <li>• Exclusivité de la représentation syndicale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renouvellement des modes d'organisation traditionnels de l'enseignement</li> </ul>

### **Conclusion**

La logique de l'expansion répond à des bénéfices institutionnels, particulièrement pour la FSA dont le travail de création révèle de nombreux programmes basés sur l'apprentissage en ligne à distance. En ce contexte, les acteurs motivés par ce mode d'enseignement à l'ESG font face à de nombreuses difficultés qu'ils ne peuvent régler seuls en raison des contraintes que représente la structure administrative de l'UQAM. Bien qu'elles aient réussi à trouver des équivalences au sein de leur offre de cours et de programmes, l'ESG et la TELUQ font face à des obstacles organisationnels que traduit le travail de maintien. Il y a difficile reconnaissance du mode de fonctionnement du partenaire du fait que la collaboration en ce contexte n'est pas reconnue comme étant une tâche d'enseignement, ce qui n'est pas le cas pour la FSA dont les intentions stratégiques sont facilitées par le fait qu'elle possède une expertise en formation à distance. Elle ne se trouve pas affaiblie par le travail de perturbation que représente la fusion TELUQ-UQAM. D'autant plus, qu'elle reconduit ses manières de faire traditionnelles, ce que révèle le travail de mimétisme. L'institution en devenir qu'est l'apprentissage en ligne remplace la formation à distance, voire l'enseignement par correspondance, une réalité pédagogique qui, comme nous l'avons vu au premier chapitre, a une longue histoire. On ne peut prétendre dès lors que le champ institutionnel des écoles et facultés de gestion est en soi déstabilisé. Il y a reproduction d'un sous-champ, celui de l'enseignement à distance traditionnel dont seules la FSA et la TELUQ en sont des parties prenantes depuis de nombreuses années.

## Chapitre VII

### La logique de la réputation

---

Les logiques institutionnelles de la collaboration et de l'expansion décrites lors des deux précédents chapitres ont exposé les particularités du travail institutionnel mené en contexte de développement d'enseignement à distance en ligne, une pratique qui a été légitimée au sein des contenus discursifs du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) en 1994, du Conseil de la science et de la technologie (CST) en 1998 et de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) en 1999. Ces précédents chapitres ont démontré que le champ institutionnel des écoles et facultés n'a pas été transformé. Bien que les organisations aient construit un travail de perturbation et de création, elles ont reconduit leurs manières de faire traditionnelles.

Le présent chapitre s'attarde à un travail institutionnel d'un tout autre ordre. Il prend pour contexte l'exploitation de l'ordinateur portable en classe, une réalité pédagogique qui, rappelons-le, a fait l'objet des contenus discursifs du CSE en 2000. L'instance signalait que : « ...il faudra prévoir dans les établissements qui ne le font pas déjà, non seulement des imprimantes en nombre suffisant — ou un service payant d'impression sur demande — mais aussi des prises de branchement afin de permettre un accès à Internet en mesure de répondre aux besoins des étudiants et des étudiantes » (CSE, 2000, p.91). Il était également avancé qu'il faudrait veiller à ce que les pratiques d'enseignement utilisant les potentialités de l'ordinateur portable « ne deviennent pas un moyen d'exclusion ou de marginalisation des étudiants les moins nantis et une source d'accroissement de la dette étudiante (ou de l'investissement parental) » (CSE 2000, p.91). La CREPUQ (2000) précisait de son côté que le concept « ThinkPad » représentait une voie intéressante à l'intégration de l'ordinateur portable en contexte de classe. C'est à l'intégration de ce concept que nous vouons le présent chapitre.

Nous verrons que deux des établissements du champ institutionnel à l'étude ont devancé les contenus discursifs des instances à propos de l'exploitation de l'ordinateur portable, un moyen par lequel le renouvellement des pratiques

d'enseignement en classe est visé. Ces établissements sont HEC Montréal et la Faculté des sciences de l'administration (FSA) de l'Université Laval. Nous accolons leurs actions stratégiques à la logique institutionnelle de la réputation.

La construction de cette logique a découlé du désir d'appartenir à un réseau constitué d'écoles et de facultés de gestion nord-américaines lié par le concept « ThinkPad University » de l'entreprise IBM. La figure institutionnelle de référence demeure les « business school » américaines dont les programmes M.B.A. basés sur ce concept ont représenté au milieu des années 1990 une mesure de positionnement stratégique des plus enviées au sein du champ des écoles et facultés de gestion nord-américaines. Appartenir à un tel réseau a impliqué pour HEC Montréal et la FSA de se doter d'un environnement d'apprentissage caractérisé par la présence de projecteurs et de prises de connexion internet dans les classes, les amphithéâtres et les espaces publics et ainsi que de services de soutien pédagogique et d'assistance technique. Alors que les étudiants désirant évoluer dans un tel environnement sont amenés à faire l'achat obligatoire d'un ordinateur portable standardisé et configuré selon les logiciels nécessaires à leur apprentissage des technologies de l'information, le corps professoral est invité de son côté à développer de nouvelles pratiques d'enseignement en tirant profit.

Nous démontrerons que la logique de la réputation ne relève pas tant de la volonté de résoudre des problèmes liés à l'efficacité technique et pédagogique des pratiques d'enseignement qui caractérisent traditionnellement les organisations du champ mais de répondre à une occasion qui paraît légitime en raison des bénéfices institutionnels qui lui sont associés. Les intentions stratégiques couvrent différentes catégories de travail institutionnel de perturbation et de création (Lawrence et Suddaby, 2006). La perturbation est associée à l'identification de problèmes à la fois actuels et potentiels pour le devenir des organisations. La création relève du plaidoyer (convaincre l'instance gouvernementale pour l'octroi de ressources nécessaires), de la théorisation (l'utilité et les conditions de fonctionnement du concept « ThinkPad »), la création identitaire (la diffusion d'une nouvelle identité pour convaincre de la légitimité du concept), de l'éducation (le développement des compétences des professeurs pour soutenir les potentialités de ce concept au plan pédagogique), de la participation à un réseau normatif (le rassemblement annuel des établissements

associés au concept) et du mimétisme (le couplage entre les anciennes et les nouvelles pratiques).

### **7.1 Le contexte**

L'environnement d'apprentissage « ThinkPad University » a d'abord été adopté par HEC Montréal sous l'appellation Virtuose dans les programmes de maîtrise en administration des affaires (M.B.A.) dès septembre 1997 et de baccalauréat en administration des affaires (B.A.A.) à l'automne 1998. L'établissement a été le premier au Québec et le second au Canada, après *Acadia University*, à se faire membre du réseau initié par l'entreprise IBM. En septembre 1999, Virtuose a été offert aux étudiants de première année du B.A.A à temps partiel et il en a été de même l'année suivante pour les étudiants des diplômes d'études supérieures (D.E.S.S) en commerce électronique et en communication marketing et des certificats en gestion de projets et en commerce électronique. En septembre 2001, il a été lancé dans certaines options des programmes de certificats et de maîtrise (M.sc). S'incarnant sous l'appellation Ulysse, l'environnement intégré « ThinkPad University » a pris vie à la FSA au B.A.A. dès septembre 1999 et dans différents programmes M.B.A ultérieurement.

Le fait qu'HEC Montréal a été le premier établissement à se faire membre du réseau « ThinkPad » s'est avéré déterminant au sein du champ des écoles et facultés de gestion québécoises. Des effets d'entraînement y ont pris place et cela n'est pas sans lien aux stratégies de promotion mises de l'avant par le nouvel acteur institutionnel qu'est l'entreprise IBM. À l'été 1996, celui-ci entreprenait la visite des écoles et facultés de gestion québécoises et était munie de l'argument suivant: HEC Montréal qui fait figure d'institution dans l'enseignement de la gestion au Québec est fort intéressée à se faire membre du réseau « ThinkPad ». En font foi les propos d'un répondant de la FSA.

*IBM avait une structure extrêmement organisée au niveau du Thinkpad et les représentants d'IBM faisaient le tour des doyens et des recteurs des universités*

*québécoises. Ils ont approché HEC et ils ont approché Laval, Sherbrooke, UQAM...tous en même temps.... C'est juste qu'il n'y a pas eu beaucoup de monde qui a embarqué. HEC avait un nouveau pavillon et ils se sont dits que le timing était super [...] Mais les réflexions se sont faites un peu partout en même temps au Québec. Il y a des universités que je te dirais...comme l'UQAM qui, pour différentes raisons, peut-être en fonction des doyens ou des responsables en place, qui se sont dits : « Non, on n'embarque pas là-dedans! » (Acteur administratif 2, FSA).*

En se rappelant les propos du représentant de l'entreprise à sa première visite à la FSA, un acteur administratif nous a précisé à propos de ce dernier qu'il a : « ...juste expliqué. Il ne m'a pas convaincu. Il a dit que ça c'est un projet que l'on pourrait faire. Il avait dit qu'on entendrait parler à Montréal ». En fait, « ce n'était pas encore livré mais c'était un projet qui avait cours à Montréal et il y en avait d'autres au Canada. Pas juste HEC...Acadia.... Donc, il disait qu'il y en avait d'autres qui le font ou sont en train de le faire. Acadia était le premier. Mais c'était dans l'air aussi. Il nous présentait pas quelque chose de bien structuré. Le projet était de dire que les étudiants ont des ordinateurs portatifs et cela vous évite dans le fond de vous équiper de laboratoires [rire]. Au départ, c'est un peu cela [rire] » (Acteur administratif 1, FSA).

Le positionnement stratégique de HEC Montréal et les économies sur les laboratoires informatiques que pourraient réaliser la FSA se sont avérés les arguments évoqués par l'entreprise. Ce discours s'appuie sur un argument promotionnel convaincant: l'implantation de l'environnement d'apprentissage proposé par IBM est le plus souvent associée à une augmentation des inscriptions, ce qui ne rend pas indifférente la direction de la FSA, laquelle faisait face depuis dix ans à une décroissance au niveau de ses effectifs étudiants. L'argument de l'entreprise se base sur l'exemple d'un établissement américain.

*...l'histoire à Minnesota, elle est assez impressionnante parce qu'il y avait une université qui avait trois pavillons, deux au sud et un complètement au nord, et ils avaient évalué la fermeture de un, et ce que le recteur avait dit : « proposez-moi votre projet de développement pour les cinq prochaines années et moi je vais retenir les deux meilleurs et l'autre.... ». Tout le monde savait où cela finirait. Bien, le département qui devait fermer, il est arrivé avec un projet comme cela. Et il a proposé et cela a attiré l'attention et ils ont décidé d'en fermer un autre. L'année où ils ont implanté, ils ont eu une augmentation de leurs inscriptions de 40%, je pense. (Acteur administratif 2, FSA)*

Un exemple auquel cet acteur de la FSA reconnaissait par ailleurs certaines limites. « C'est sûr que IBM sortait ses exemples : 33% d'augmentation... . Ouais, mais ce n'est pas notre marché », rétorqua-t-il au représentant de l'entreprise.

Afin de présenter les vertus de son concept « ThinkPad », IBM a organisé des visites au début de l'automne 1996 dans différents établissements qui en ont fait l'adoption. Y étaient présent des acteurs d'HEC Montréal et de la FSA. Pour un des acteurs de l'établissement de la ville de Québec :

*À ce moment-là ça m'apparaissait un concept gadget. Un laptop c'est un laptop, c'est un gadget. Mais comment je peux faire au-delà? Et c'est là maintenant le concept de maîtrise chez l'étudiant. Après cela, je ne peux pas te donner des dates car je dois retourner à l'agenda, mais il y eu une visite qui s'est organisée. On commençait à voir comment les autres faisaient et c'est là que la réflexion avançait (Acteur administratif 1, FSA).*

C'est en août 1997 qu'a eu lieu l'entente, bien qu'informelle, avec le recteur de l'Université à laquelle est attachée la FSA. Il est entendu que le concept « ThinkPad » se doit d'être une vitrine pour l'ensemble de cette université. Puisque la désuétude du bâtiment de la FSA constitue à l'époque une contrainte de taille, il a été entendu que seul le recteur pouvait convaincre de la doter des fonds nécessaires à la rénovation. Le contexte était ainsi moins favorable que pour HEC Montréal. « On savait qu'HEC Montréal le faisait ou s'en viendrait avec un projet. Mais on constatait qu'on ne pouvait aller plus vite que la livraison de notre nouveau pavillon. Parce que l'on voyait l'importance de mettre l'infrastructure technique en place mais il fallait attendre le nouveau pavillon pour 1999. Mais HEC avait eu son nouveau pavillon....en 1996 » (Acteur administratif 1, FSA).

Bien qu'elle ne soit pas faite membre du réseau « ThinkPad University », il serait faux de croire que l'École des sciences de la gestion (ESG) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) est restée indifférente à cette réalité. Il est précisé dans le journal de l'UQAM<sup>23</sup> en 1999 que :

*L'École des sciences de la gestion (ESG) et les instances institutionnelles ont récemment accueilli favorablement deux ententes de partenariat avec la compagnie IBM Canada. Ces ententes sont le point de départ de deux projets dont le premier vise l'implantation d'un laboratoire d'intelligence d'affaires (Business Intelligence) - pour lequel on a retenu l'acronyme LabBI, et le second un campus virtuel modelé sur le concept Thinkpad d'IBM.*

*Le projet de campus virtuel pourrait quant à lui modifier profondément les méthodes d'enseignement à l'ESG, comme ce fut le cas dans les universités américaines qui ont adhéré au concept Thinkpad d'IBM. Munis d'un ordinateur portable qui intègre les outils technologiques d'information et de communication de pointe, les étudiants se prépareraient plus adéquatement à faire face aux nombreux défis qui les attendent dans le monde maintenant high-tech des affaires. Une valeur ajoutée indéniable. En outre, la possibilité de travailler à distance risque d'attirer d'autres types de clientèle.<sup>24</sup>*

Il est précisé dans le même article que deux cohortes d'étudiants des programmes de B.A.A. et de M.B.A. participeront à une expérience-pilote à l'automne 2000. Et « Si cela s'avère concluant, l'ESG virtuelle pourrait voir le jour à l'automne 2001, dans la mesure où les instances institutionnelles approuveront le projet détaillé en ce qui a trait aux ressources humaines et financières nécessaires ». <sup>25</sup> Or, l'objectif n'a pas été rencontré. Pour un acteur investi de près à l'époque dans les décisions académiques de l'ESG, il est entendu que :

*C'est qu'on voyait mal comment..... que les gens dépensent 3000\$<sup>26</sup> pour l'achat d'un ordinateur. Et que la différence avec HEC c'est qu'ils sont beaucoup plus libres que nous pouvons l'être. Il y a une combinaison de bureaucratie universitaire. Quand, tu fais partie d'une faculté....On a un centre de perfectionnement alors qu'il y en a un à l'université....à toutes les fois ce sont des batailles....des guerres qui ont duré des années... On est plus près sur certaines dimensions de Laval que de HEC.....Et j'aurais jamais été capable de défendre cela. (Acteurs administratif 1, ESG)*

---

<sup>23</sup> <http://www.journal.uqam.ca/99-2000/JOURNAL/2/20.htm>

<sup>24</sup> <http://www.journal.uqam.ca/99-2000/JOURNAL/2/20.htm>

<sup>25</sup> <http://www.journal.uqam.ca/99-2000/JOURNAL/2/20.htm>

<sup>26</sup> Prix à la fin des années 1990 de l'ordinateur portable standardisé et configuré selon les exigences liées au concept « ThinkPad University ».

Les mandats de démocratisation et d'accessibilité conférés à l'UQAM depuis sa fondation en 1968 et sa structure administrative se sont avérés les principales contraintes au désir de l'ESG de devenir une « ThinkPad University ». Ce n'est qu'en 2005 que des investissements en termes d'environnement technologique ont été faits dans les classes d'enseignement. Nous a-t-on précisé que « Pour être concurrentiel, il faut être équipé. Les jeunes vont dire : êtes-vous équipés dans les classes ?. Ça prend cela » (Acteur administratif 1, ESG).

Quelques faits rendent compte de la logique de la réputation à laquelle se sont prêtées HEC Montréal et la FSA. Les changements liés à l'adoption du concept « ThinkPad » au sein du champ institutionnel de l'enseignement supérieur québécois se sont faits particulièrement ressentir dans la région de Québec où se situe la FSA. Ainsi, « On est la seule université à Québec mais il y a le réseau de l'UQ [Université du Québec] tout autour de Québec. L'année d'après Chicoutimi lançait son programme [« ThinkPad »]. Ils ont eu des problèmes et ils n'ont pas eu beaucoup d'adhésions » (Acteur administratif 2, FSA). Le projet a dès lors été abandonné. Une autre constituante du réseau de l'UQ, l'École nationale d'administration publique (ÉNAP), dont une des composantes est également située à Québec, a vécu l'impact de la logique de la réputation à laquelle s'est prêtée la FSA. Un acteur administratif de cet établissement nous a révélé que: « L'Université Laval qui est notre concurrent local avait carrément décidé d'investir beaucoup dans la technologie comme façon de se démarquer. On ne pouvait pas avoir l'air arriéré technologiquement, même si cela pose le problème des économies d'échelle ». Cette organisation n'a pas adhéré au réseau « ThinkPad » mais a développé un programme de formation à distance en ligne afin de tirer profit du virage technologique légitimé à l'époque par les instances gouvernementale et para-publique.

En 1999 le virage technologique entrepris par HEC Montréal a favorisé l'obtention des accréditations EQUIS de l'*European Foundation of Management Development* (EMFD) et I.P.A de l'Association canadienne de l'informatique (A.C.I.). Il est spécifié sur le site internet de l'établissement le 1<sup>er</sup> octobre 1999 que :

*Le baccalauréat en administration des affaires (B.A.A.), option informatique de gestion, a tout récemment obtenu l'agrément de l'Association canadienne de l'informatique (A.C.I.). Il s'agit d'une première canadienne pour un programme d'études en gestion, ce privilège ayant jusque-là été réservé aux programmes universitaires essentiellement consacrés aux technologies de l'information.*

*L'École est très heureuse d'avoir obtenu l'agrément de l'A.C.I., lequel s'inscrit à la suite des démarches d'intégration des technologies de l'information à la pédagogie et à l'administration entreprises depuis les dernières années<sup>27</sup>.*

Ulysse a été récompensé quant à lui à l'automne 2000 par le prix d'excellence au Gala annuel du Concours canadien de l'informatique et de la productivité pour l'avenir (CIPA) et par le Prix Octas dans la catégorie « Gestion du changement » à l'occasion du Gala annuel des Octas de la Fédération de l'informatique du Québec (FIQ).

Les années ont passé et les environnements d'apprentissage « ThinkPad » n'ont plus besoin aujourd'hui de présentation. Pour un répondant de la FSA, «la conclusion du point de vue de l'étudiant c'est qu'évidemment aujourd'hui c'est de l'acquis. C'est de seconde nature. Ce n'est pas questionné. Ça fait partie des meubles. D'ailleurs, on fait encore des journées d'accueil mais Ulysse va disparaître un jour... On n'en parlera plus. On le fait encore pour le *branding*...mais maintenant ça fait partie des meubles. On ne questionne plus » (Acteur administratif 1, FSA). Les programmes d'échanges internationaux offerts aux étudiants constituent depuis quelques années un élément clé du positionnement stratégique de la FSA. Il en est de même pour HEC Montréal.

*Au niveau du « branding » de la faculté, il n'est pas maintenant basé sur Ulysse maintenant.... Mais veut veut pas ton positionnement stratégique change dans le temps. Cela l'a été pendant longtemps mais maintenant on travaille beaucoup.... On a lancé « Régions sans frontières » où les jeunes partent en mission dans les ONG dans le monde. Sur l'international, ça fait dix ans que l'on fait des missions commerciales...Ils s'en vont en Chine, ils s'en vont à Moscou...travailler...B.A.A. et M.B.A... Puis, on travaille sur les compétences langagières. [...] La technologie est toujours là mais on est passé à d'autres choses. On met de l'avant d'autres choses (Acteur administratif 1, FSA).*

---

<sup>27</sup> <http://www.hec.ca/manchettes/1999/1999039.html>

## **7.2 Le travail institutionnel de perturbation**

Nous verrons que les intentions stratégiques liées au travail de perturbation prennent pour ancrage l'identification du problème que représente en termes d'adéquation formation-emploi l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en contexte d'apprentissage. L'identification de ce problème s'est vue influencer lorsqu'est apparue une menace à la stabilité du champ : le concept « ThinkPad » de l'entreprise IBM. Il s'est présenté comme étant une opportunité de positionnement stratégique. Il est en soi une réponse à des problèmes potentiels.

### **7.2.1. L'identification de problèmes actuels**

L'intégration des TIC en contexte d'apprentissage s'est avérée une priorité à HEC Montréal dès le début du mandat de la nouvelle direction qui a pris place en 1994. Pour celle-ci, la réorganisation des processus des entreprises à partir de l'utilisation des NTIC et le désir d'avoir des diplômés les maîtrisant, une nouvelle génération, la « génération Nintendo » née dans ce monde technologisé... où la technologie est partout » (Acteur administratif 1, HEC Montréal), sont perçues à l'époque comme étant des tendances lourdes que ne peut nier tout établissement voué à l'enseignement de la gestion. Pour HEC Montréal, « Le meilleur concept était de l'intégrer dans leur vie », nous a précisé le même acteur. Il s'agit d'une époque où « il y a eu un vent de changement...qu'il fallait tout changer. C'était un bon moment », nous a déclaré un autre acteur (Acteur administratif 2, HEC Montréal). Un bon moment dans la mesure où il était prévu depuis 1992 qu'HEC Montréal bénéficierait d'un nouvel édifice dès l'été 1996. Un contexte des plus favorables puisqu'il offrait l'occasion de doter l'établissement des infrastructures technologiques nécessaires à son désir d'entreprendre le changement souhaité. Cela représente une opportunité.

La nécessité de développer un nouvel environnement d'apprentissage était ainsi favorisée par le contexte mais encore fallait-il que les acteurs administratifs d'HEC Montréal convainquent l'instance gouvernementale qu'est le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) de les doter des ressources nécessaires. C'est en juin 1995 qu'est déposé un premier document développé à cette fin. Il n'est pas encore question du « ThinkPad University » Virtuose mais du projet Esdras, « Le projet

HEC Université Virtuelle ». Ce document expose quelques problèmes potentiels auxquels ferait face HEC Montréal dans un avenir rapproché.

### **7.2.2 L'identification de problèmes potentiels**

Le travail de perturbation se constitue pour HEC Montréal sous la forme de scénarios d'avenir ciblant différents problèmes potentiels à résoudre. Ces scénarios sont en soi une réponse aux différentes pressions institutionnelles qui ont été identifiées par les instances gouvernementale et para-publique : les transformations technologiques et la montée de la concurrence internationale en éducation.

En termes de changements technologiques, la légitimité du projet Esdras s'inscrit dans un contexte marqué par « l'explosion du savoir », soit un discours social « avant tout porté par la classe politique et les gens d'affaires », précisait le CSE en 1994. Ce type de discours est aussi mobilisé par l'emprunt du concept « infocosm ». Il est le fait d'une organisation extérieure au champ de l'enseignement supérieur, la firme d'expert-conseil *Arthur Anderson Consulting*. Les auteurs du projet Esdras précisent qu'HEC va « devenir une tête de réseaux sur l'autoroute électronique ». On avance que l'établissement se dirige : « ... vers un environnement éclaté dans lequel les contraintes d'espace et de temps n'auront plus d'importance. L'Université est appelée à devenir un nœud dynamique dans « l'infocosm » ou monde de l'information dans lequel les connexions informatiques et vidéo avec les étudiants, les gestionnaires et les chercheurs feront partie de la vie courante ».

En termes de concurrence internationale en éducation, on met de l'avant que l'établissement devient une entreprise du domaine de l'éducation « « Les HEC et les entreprises montréalaises forment un réseau intégré et solide d'expertise accessible de partout dans le monde »; que « La gamme des produits multimédias offerts par les HEC et ses partenaires industriels sur les aspects mécaniques de la gestion – des outils analytiques comme les mathématiques financières – sont des « best-sellers » qui forment une part significative des systèmes d'enseignement appliqués dans le monde ». Puis, on présente la perspective d'un espace régional formé des PME de Montréal et de ses rives sud et nord mais aussi de quelques États américains. HEC Montréal pourrait favoriser le développement de l'expertise multimédia en fournissant des produits multimédias et en étant un laboratoire aux nouveaux

concepts et approches dans le domaine de l'enseignement en gestion. Il est également spécifié que « Les HEC augmentent significativement leur part de marché du perfectionnement professionnel destiné à certaines industries particulières en offrant des programmes en conjonctions avec *Arthur Anderson* et d'autres sociétés prestigieuses ».

Les discours ciblant les opportunités auxquels tenteraient de répondre les pratiques d'apprentissage en ligne prennent ainsi la forme de scénarios d'avenir dont l'ancrage est économique. Ils appellent à une redéfinition des modes d'organisation qui caractérisent l'enseignement d'HEC Montréal. Ainsi, « Quand les changements seront en place, la vie universitaire dans les écoles de gestion se rapprochera davantage de celle qu'impose le monde des affaires »; « L'activité des professeurs des écoles de gestion, jusqu'ici organisée sur une base quasi artisanale, deviendra beaucoup plus industrielle du fait de l'intégration des nouvelles technologies ». ; « La séparation entre l'École et l'entreprise sera essentiellement éliminée ». Il y a ainsi remise en cause de la situation actuelle.

La réalisation de tels scénarios soulève la question de différents partenariats, que ce soit avec des entreprises du domaine des télé-communications – fournisseurs et services -, de l'informatique ou encore du multimédias. Des partenariats qui, doit-on le rappeler, ont été légitimés par la CREPUQ (1999, 2000). En ce sens, l'entrepreneur devance les contenus discursifs des instances. Afin de légitimer le bien-fondé de leur démarche, les créateurs du Projet Esdras précisent que des pourparlers auraient été entamés et des ententes conclues avec différents partenaires.

Ces discours ayant pour ancrage l'identification de problèmes potentiels révèlent un important travail de perturbation puisque le rapprochement avec les modes de fonctionnement qui caractérisent l'entreprise est visé. Cette identification ne provient pas de l'extérieur du champ mais est faite par un établissement d'enseignement supérieur.

**Tableau XXXVI**  
**Le travail institutionnel de perturbation de la logique de la réputation**

<b>Perturbation</b>	
<b>Discours et actions des organisations</b>	<b>Contenus discursifs des instances</b>
<p>HEC Montréal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devenir un acteur important de l'ère numérique</li> <li>• Devenir une entreprise du domaine du marché de l'éducation</li> <li>• Augmenter ses parts de marché par le biais de partenariats avec des firmes prestigieuses</li> </ul>	<p><b>Pressions institutionnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Changements technologiques</li> <li>• Concurrence internationale en éducation</li> </ul>

### **7.3 Le travail institutionnel de création**

Nous verrons que le travail de création relève à la fois du plaidoyer, de la théorisation, de la création identitaire, de l'éducation, de la construction d'un réseau normatif et du mimétisme. Le plaidoyer est associé à des activités de négociation dans l'objectif d'obtention de ressources nécessaires au développement du concept « ThinkPad ». La théorisation réfère à l'utilité de ce concept. La création identitaire soutient sa légitimité auprès de la société. L'éducation expose les stratégies de valorisation de l'innovation pédagogiques auprès des professeurs. La création d'un réseau normatif renvoie à la participation des organisations à des journées de transfert de connaissances organisées par l'entreprise IBM afin de consolider le réseau. Le mimétisme révèle que l'institution en devenir est couplée aux pratiques traditionnelles d'enseignement.

#### **7.3.1 Le plaidoyer**

Nul doute que la bonification de la subvention afférant à la construction de son nouveau bâtiment s'est avérée incontournable pour HEC Montréal en 1995. En se référant à la rencontre qui a eu lieu avec le ministre de l'éducation en poste à l'époque, on nous a déclaré que : « Enfin, on lui explique tout le projet, ce que nous avons dans la tête et pourquoi c'était important de le faire au Québec à ce moment-là...il n'y avait pas de maisons d'éducation qui avaient fait cette sorte d'investissements-là » (Acteur administratif 1, HEC Montréal). Puisque lié à l'avenir de l'enseignement supérieur au Québec, le projet Esdras en tant que plan local d'intégration des technologies de l'information a été convaincant. L'intervention

étatique, tel que légitimée par le CSE (1994) a lieu. Le feu vert a été donné à l'été 1995 par le Ministre de l'éducation, lequel présidera en janvier 1996 « La Conférence socio-économique sur les technologies de l'information et des communications en éducation au Québec ». Le contexte a été ainsi des plus favorables pour cet établissement nourri de l'intention d'être l'entrepreneur institutionnel au sein du champ des écoles et facultés de gestion québécoises. Mais alors que le projet Esdras a été autorisé, les réflexions quant à la forme qu'il pourra prendre ne sont pas pour autant arrêtées. Elles se formaliseront peu à peu avec l'entrée en scène quelques mois plus tard d'un nouvel acteur institutionnel, l'entreprise IBM.

Du côté de la FSA, le concept « ThinkPad » est porté notamment par l'engagement que manifeste le recteur de l'université Laval. Occupant à l'époque le siège de président du comité des TIC de la CREPUQ et étant l'acteur derrière la rédaction d'un document publié en 1996 (« Rapport sur le développement des nouvelles technologies de l'information et des communications dans le réseau universitaire québécois »), cet acteur a été d'une grande importance pour convaincre les instances gouvernementales de la légitimité du projet de la FSA. Ce dernier ne pourra se concrétiser sans que l'établissement puisse bénéficier d'une subvention pour la rénovation du bâtiment. Le projet a été jugé porteur puisque « Ça faisait trois ou quatre doyens qui travaillaient sur le dossier et l'argent ne venait pas » (Acteur administratif 2, FSA), nous a-t-on dit. Mais le projet n'a pu naître sans le Fonds d'investissement des étudiants en science de l'administration (FIÉSA). Ce fonds a joué d'ailleurs dans les années à venir un rôle clé dans le soutien à la modernisation des infrastructures technologiques.

### **7.3.2 La théorisation – l'utilité**

La théorisation liée à la justification du concept « ThinkPad » est reliée à l'enjeu de la redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement.

En mai 1996 un nouveau document intitulé « Projet d'Université Virtuelle » est déposé à HEC Montréal. On y cautionne la décision de rendre l'achat obligatoire de l'ordinateur pour les étudiants des programmes M.B.A. L'établissement d'un projet pilote s'avère nécessaire et il demeure « indispensable d'établir un plan de

collaboration avec une entreprise d'envergure (IBM est le leader incontestable en ce qui concerne les projets *ThinkPad* dans les universités) pour assurer la mise à jour technologique des équipements et des logiciels ». Quelques acteurs d'HEC Montréal savent qu'être le premier établissement à se doter au Québec de l'environnement d'apprentissage « *ThinkPad University* » pourrait s'avérer être une mesure de positionnement stratégique des plus enviées puisque de plus en plus nombreux seraient, croyait-on, les établissements qui feraient un tel choix.

*Parce qu'en 1994-1995, ils avaient commencé à lancer les premières universités ThinkPad aux États-Unis, entre autres au Minnesota. Donc, c'est [le directeur] qui a dit à un moment donné que « Il faut faire le virage. Nouvelle école.....Il faut se positionner ». Je pense qu'il avait lancé l'idée pour le M.B.A.*

*Mais au M.B.A, [directeur de programme] l'avait fait parce que lui il le voulait. C'était important pour son nouveau M.B.A qu'il soit bien positionné. En fait, cela avait beaucoup plus de sens. En fait, le défi était beaucoup moins compliqué au M.B.A. Des adultes, des petites classes....Au B.A.A, c'était différent. C'était une plus grosse commande...au Québec. » (Acteur administratif 2, HEC Montréal).*

De fait, seule l'entreprise IBM pouvait offrir l'environnement d'apprentissage souhaité.

*C'est qu'on a regardé différents fournisseurs et ce que l'on voulait c'était des fournisseurs qui avaient déjà de l'expérience et qui avaient une capacité de nous accommoder. N'oublie pas que nous autres nous sommes toujours en gros volume. Quand tu dis à IBM que j'ai besoin de 1000 ordinateurs pour la rentrée en septembre et voici la configuration....ee.. il faut qu'ils arrivent ces ordinateurs-là... pas étalés sur trois mois. Alors, ça prend une capacité et IBM avait évidemment quelques sites. Ils avaient fait d'autres universités aux États-Unis (Acteur administratif 1, HEC Montréal).*

Au-delà du positionnement stratégique que peut lui procurer l'appartenance au réseau « *ThinkPad* », le nouvel environnement d'apprentissage souhaité par HEC Montréal tend à répondre à différentes préoccupations, tant en termes d'adéquation formation-emploi qu'en termes de logistique. Les transformations que rencontrent les métiers de comptable et de vendeur servent ici de référent.

*En sortant, ils font de la vérification électronique. De moins en moins, de la vérification papier. Alors, en arrivant dans un bureau, on leur donne un ordinateur et on leur dit que les logiciels de vérification sont dedans. Avant, chaque bureau avait ses méthodes....aujourd'hui tout est standardisé. Qu'est-ce que cela veut dire ? Ça veut dire que l'entreprise s'attend à ce que le jeune comptable arrive complètement dans ce moule-là. Par exemple, quelqu'un qui fait de la vente, qu'est qu'on lui donne ? Quatre choses : une auto, un compte de dépense, un ordinateur et un téléphone portable... et un territoire. Et on lui dit : « Tu passeras au bureau de temps en temps mais tu es toujours en contact avec nous ! » ; « Tu n'as pas de bureau, ton bureau c'est ça ! ». Alors, si tu penses à nous dans ce contexte, nous qu'est-ce qu'il faut que l'on donne aux jeunes pour ne pas qu'ils capotent ? Quand je te disais cela « intégrer cela à sa vie ». Il faut l'habituer à vivre avec cela (Acteur administratif 1, HEC Montréal).*

De fait, les pressions exercées par certains membres du corps professoral d'HEC Montréal alimentent le besoin de répondre à la pression que représente le concept « ThinkPad ».

*Ce qui a un peu compliqué les choses, c'est que les profs de comptabilité ont voulu que leurs étudiants fassent cela, qu'ils utilisent un logiciel, ce qui était normal. Et il y avait des profs qui ont travaillé vraiment fort, vraiment motivés, pour arriver à des problèmes insurmontables liés aux laboratoires. Voyant cela et puisque j'étais encore un peu en réforme de programme et que je voulais que le programme fonctionne bien et que j'avais des profs très dynamiques qui voulaient utiliser l'ordinateur....la seule conclusion normale était de dire qu'on ne sera jamais capable de faire cela même si les étudiants achètent leur ordinateur eux-mêmes et à la maison....Le problème sera pareil : ils n'auront pas la bonne version et quand ça va planter chez eux, ils n'auront personne pour les aider. Donc, moi dans ma tête c'était très clair : il fallait avoir un ordinateur portatif. Comme cela, ils l'apportent à l'École et ils font des choses (Acteur administratif 2, HEC Montréal).*

Les propos d'un professeur qui a développé un site Internet en 1996 pour l'enseignement de l'économie s'avèrent tout aussi révélateurs du fait que le concept « ThinkPad » tendrait à résoudre des problèmes actuels.

*Au début, on faisait des sondages et on demandait combien d'étudiants ont un ordinateur à la maison, ont une connexion internet. Finalement, on était rassuré mais il y en avait quand même 40% qui n'était pas connecté à ce moment-là. Donc, ils devaient télécharger à partir des laboratoires de l'École et effectivement on a contribué à mettre beaucoup de pression sur les laboratoires (Professeur 1, HEC Montréal).*

Le concept « Thinkpad » représente une solution à des problèmes jugés actuels mais son adoption n'est pas sans tension. Le risque de la baisse des inscriptions et la question de l'accessibilité à l'enseignement liés au coût de l'ordinateur portable que les étudiants devront se procurer constitue un enjeu de négociation. Mais la direction d'HEC Montréal défend l'idée que les entreprises sont prêtes à payer pour recruter des étudiants qui maîtrisent les technologies de l'information et que l'entreprise IBM assure que les établissements qui ont adopté son concept ont eu les mêmes craintes mais que leurs inscriptions ont connu la croissance. Puis, si le calendrier s'avère exigeant, l'organisation montréalaise n'a pas le loisir de retarder, de crainte de perdre l'avantage concurrentiel. Il faut être premier au Québec. Les acteurs s'attardent de ce fait à construire la logique de la réputation, ce qui n'est pas sans résistance.

*On s'est assuré que cela passe bien. Mais quand on a commencé à annoncer cela, et on avait un gros plan de communication auprès des profs...quand on a commencé à annoncer cela... « Bien, ça y est. C'est la fin. Il n'y aura plus d'étudiants. Le monde va aller ailleurs. 3000\$...C'est la fin. La faculté va fermer ». J'étais content que la direction de l'époque avait dit : « On continue quand même, on garde le cap » (Acteur administratif 2, HEC Montréal).*

Afin de faciliter l'achat de l'ordinateur portatif dont le coût était approximativement de 3000\$, on créera à HEC Montréal un programme de prêt. On leur « leur prêtait et les étudiants leur faisaient la promesse que quand ils seraient admissibles au prêt ils rembourseraient... » (Acteur administratif 2, HEC Montréal). Il s'agit du programme de garantie de prêt pour l'achat d'un micro-ordinateur du ministère de l'Éducation du Québec. On peut lire dans le rapport déposé en 2005 que : « L'absence d'un programme d'aide aurait pu non seulement créer des problèmes d'accessibilité aux études universitaires en gestion mais aussi priver HEC de recrues de haut calibre qui aurait alors entrepris leurs études dans d'autres établissements. L'existence du programme de garantie de prêts du Gouvernement du Québec pour l'achat du micro-ordinateur a considérablement simplifié le casse-tête financier que constituait le programme ... ». Ainsi, les conditions de fonctionnement ont été favorisées par des mesures structurantes du Ministère de l'éducation.

Pour l'un de nos répondants à HEC Montréal, justifier l'utilité de l'institution en devenir a impliqué « de consulter les professeurs, de s'assurer, d'être à l'écoute des besoins, de comprendre les difficultés, de proposer quelque chose, de subir des

critiques et des attaques et de garder son calme.... » (Acteur administratif 2, HEC Montréal). Ce travail allait ainsi de pair avec la recherche d'alliés dans un contexte où peu de professeurs utilisaient les technologies de l'information. L'ordinateur portable offert à chacun des professeurs se devait d'être attrayant. La certitude que certains professeurs allaient en faire un outil pédagogique dans leur classe s'est avérée déterminante.

*Moi dans ma tête j'étais convaincu que j'avais un certain nombre de professeurs qui allaient l'utiliser, que j'étais sûr. Et je savais qu'il y avait des professeurs qui ne l'utiliseraient pas. C'est correct.*

*C'est sûr que....et c'était la première fois mais c'était toute la question de sensibiliser les professeurs à cet outil-là. Ça cela a été plus difficile parce que c'était la première fois, parce que c'était nouveau. Il faut dire qu'en 96, il y avait beaucoup de profs qui n'avaient pas d'ordinateurs encore. Le courriel n'existait pas encore à l'École. Il y avait pas tant de monde qui utilisait le courriel.*

*Je savais... tous les professeurs qui utilisent l'ordinateur, ce qu'ils faisaient en classe, je savais tout. Je suis allé les voir et je leur ai dit : « Si on avait des ordinateurs portatifs, est-ce que vous l'utiliserez en classe ? ». Là il y en a qui m'ont dit : « oui, je ferais ça, ça, ça.... ». Et c'est comme un contrat implicite que nous avons eu ensemble. Et d'autres m'ont dit : « Non ». (Acteur administratif 2, HEC Montréal).*

En fait, la complexité qui caractérise les tâches associées au métier de professeur est au cœur des résistances. Ainsi, « C'est compliqué de dire à des professeurs quoi faire et on est dans un environnement où le prof est vraiment le seul maître à bord dans sa classe et le prof est occupé. Il fait de la recherche et il fait 50 millions d'affaires...et ce n'est pas clair... » (Acteur administratif 2, HEC Montréal).

Cette difficulté est également présente à la FSA.

*Je me souviens qu'un professeur a dit : « Hey, l'université n'a jamais eu de l'argent pour la pédagogie mais maintenant qu'il y a des bebelles on en a ». Il ne fallait pas juste financer les bebelles mais dans le fond d'utiliser cela pour.... D'autres disaient : « moi je ne parle pas à des ordinateurs, je parle à du monde ». Il y avait de temps en temps des gens qui s'exprimaient mais... : « Regarde...tu n'es pas touché..., laisse aller, regarde, observe et quand tu verras que ça fait ton affaire....il y a des gens qui sont très serviables qui vont t'aider ». Dans le fond, si les gens voulaient avoir de l'aide dans leurs cours, c'est à travers Ulysse qu'ils en auraient puisqu'il n'y en avait pas d'autre aide. Le seul soutien pédagogique c'est à travers Ulysse. Veut veut pas les gens étaient amenés par le soutien à se joindre au projet. Session par session. (Acteur administratif, FSA).*

### 7.3.3 Le création identitaire

Au même titre que le travail institutionnel de plaidoyer et de théorisation, la création identitaire est associée aux enjeux de la redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement et du renouvellement des pratiques d'enseignement.

Pour les deux établissements, la population québécoise se doit à l'époque d'être convaincue de la légitimité de leurs projets. Le 11 juin 1997, un éditorial du quotidien La Presse est consacré à l'implantation du projet au M.B.A. à HEC Montréal A. On pouvait y lire que cet établissement « deviendra à compter de septembre la première université francophone virtuelle au monde ». « Cela révolutionnera les méthodes d'enseignement et d'apprentissage traditionnels », y précise-t-on.

La stratégie adoptée par la FSA a été celle de faire une annonce officielle par l'intermédiaire du journal Les Affaires. Peut-on lire le 3 octobre 1998 dans l'article que « L'Université Laval inaugure la faculté de gestion du 3<sup>e</sup> millénaire ».

*Mais sous la contrainte de la concurrence, l'université Laval se sentait obligée de faire évoluer son curriculum. [...] il existe sur la côte ouest américaine une université virtuelle, tout comme les centres de formation en ligne se multiplient à qui mieux mieux.*

*Il n'y a plus de frontières géographiques à l'université, [...]. Il y a bien des étudiants qui ne peuvent pas venir physiquement sur le campus. Si on ne réagit pas pour les garder, on va les perdre aux profits d'autres. On n'a donc pas le choix de se pencher sur les contributions des technologies de l'information à la formation.*

On nous précisera à propos de cette création identitaire que, rapidement, les « gens appelaient et ils demandaient ce que allait être le projet... On ne l'a pas conçu... On voulait le sortir. Je me disais : « Si t'es pas trop sûr de ce qui va arriver en 1999 tu es mieux de le sortir un an avant... ils ont au moins le temps de l'oublier [rire]» (Acteur administratif 1, FSA).

Les deux établissements se sont adonnés au cours des mois qui ont suivi à différentes actions de promotion afin de soutenir la création de leur image de marque auprès des étudiants des niveaux d'enseignement secondaire et collégial et auprès de la communauté des affaires. Afin d'informer d'éventuels étudiants de la mise sur pied

de son projet, la tournée annuelle des établissements d'enseignement de niveau collégial et une journée portes ouvertes se sont avérées d'une importance particulière pour HEC Montréal. Selon un rapport déposé en 2005, le projet se devait d'être attrayant : « ...il va sans dire que de telles visites constituent une occasion en or pour rencontrer les futurs étudiants et les informer des modifications de programmes qui pourraient les intéresser. [...] La création d'une brochure promotionnelle allait notamment jouer un rôle clé. Il est écrit à ce propos dans le rapport de 2005 : « Comment annoncer de façon convaincante un programme dont les paramètres opérationnels n'avaient pas encore été définis! ». Puis, « Une publicité trop agressive du programme Virtuose indisposerait nécessairement les étudiants en cours de programme (surtout ceux de 2<sup>e</sup> année). Une publicité trop discrète, plus acceptable pour les anciens étudiants, ne permettait pas de profiter pleinement de la notoriété d'une innovation importante. Il fallait donc trouver le juste milieu ».

#### **7.3.4 L'éducation**

L'élaboration des conditions de fonctionnement favorisant le développement du concept « ThinkPad » est un processus qui se construit sur le long terme. Le travail d'éducation y prend forme.

Conscients de la complexité du changement qu'ils avaient à conduire, les deux établissements ont conduit un travail institutionnel d'éducation. Alors qu'HEC a préconisé une approche volontariste, la FSA y est allée d'une approche de soutien misant davantage sur l'expérimentation pédagogique. Ces actions de valorisation rendent compte de la manière dont les établissements ont répondu aux stratégies d'intervention préconisées par les instances au niveau du renouvellement des pratiques d'enseignement (CSE, 1994; CREPUQ, 1996, 1999) et du développement des compétences des professeurs (CSE, 1994, 2000; CREPUQ, 1996, 1999, 2001).

L'approche volontariste d'HEC Montréal représente pour sa direction un choix : « Ce n'est pas un hasard, parce que moi je voulais que l'innovation vienne de la base »; « Tu laisses les gens avancer. Tu sais dans le monde universitaire...tu sais au Québec, ils ont fait une réforme au primaire et au secondaire et on n'en finit plus de dire que ça marche pas, pis que la réforme n'est pas la bonne. Mais les professeurs d'universités, c'est encore plus grand que cela. Ils ont tous et toutes chacun leur

façon d'enseigner. Il faut leur présenter des choses qui vont apparaître comme étant « Ça va être mieux, ça va être plus » ; « je vais être capable d'être encore meilleur professeur ». Et je pense que c'est ça qui a gagné. Ne pas imposer. Jamais imposer » (Acteur administratif 1, HEC Montréal). Pour soutenir l'approche visée, une équipe de consultants a été mise en place dès la fin de l'année 1996.

*... on a créé une équipe de consultants de support et on a décidé dès le départ que les consultants seraient des étudiants et non pas des professionnels. Cela nous a très bien servi parce que c'était comme les usagers qui étaient les consultants. Alors, les étudiants venaient te voir et te demander : « qu'est-ce que tu veux faire pendant le cours ? ». « Moi j'ai suivi ton cours l'année passée et j'ai pensé à cela ! ». Toutes sortes de choses sont venues comme cela. Avec le temps, on a sophistiqué un petit peu plus... (Acteur administratif 1, HEC Montréal).*

Dans la mesure où «il s'avérait difficile de créer une structure permanente dès le départ et que les professeurs sont assez des gens en contrôle de ce qui passe dans leurs cours ou autres, c'est de ce fait qu'on a pensé qu'avec des étudiants cela serait plus facile pour les aider» (Acteur administratif 1, HEC Montréal). Un autre acteur nous a précisé que :

*...ça été de dire on donne aux profs des ressources et des entités qui sont partout....On a la centrale des cas, des ateliers, le service audiovisuel et ce sont les profs qui vont faire leur magasinage. Il n'y a pas de portes d'entrée unique. L'emphase était davantage mise sur le développement des habiletés et moins sur le côté de l'intégration à la pédagogie. C'est compliqué parce que l'on commence à s'y mettre [en 2007]. Il n'y avait pas de structures qui permettaient de raccrocher et c'était plus facile de mettre un côté technologique en disant que ça serait les étudiants avec les profs qui feraient les cahiers des charges ou les profs arriveraient avec leur cahier bien pensé. Après cela serait qu'une histoire de développement. Souvent quand les choses sont complexes, on met les infrastructures et après on réfléchit comment on va les utiliser (Acteur administratif 3, HEC Montréal).*

Afin de favoriser une meilleure intégration du portable en classe, des journées d'études ont été organisées par un professeur interpellé de près par le développement des connaissances en pédagogie universitaire. « Quand sont arrivées les technologies...97-98...là j'ai commencé à organiser des colloques qui faisaient des liens.... Là encore une fois...une fois par année, à la fin d'avril... on donnait des exemples de profs qui avaient utilisé de façon intensive ou pas les technologies dans tel ou tel cours. C'était comme des présentations ». « Des échanges il y en a eu beaucoup parce que ce que l'on sentait chez les profs c'était une certaine insécurité,

c'est-à-dire : « Qu'est-ce que l'on va faire avec les technologies dans nos classes ?; est-ce que l'on est obligé de faire cela dans nos classes ? » (Professeur 2, HEC Montréal).

Afin de construire Ulysse à la FSA, deux entités ont été créées à la fin de l'été 1998: une de nature logistique, l'autre pédagogique. L'apport d'une spécialiste en éducation a été déterminant pour le devenir des activités de valorisation. En fait, « On a rentré quelqu'un qui était en technologies éducatives, qui avait une maîtrise en éducation pour aider au niveau de la réflexion et s'assurer que nous étions dans une démarche qui était pédagogique (Acteur administratif 2, FSA). Elle « était une fervente amateur de tout ce qui était forum de discussions, communauté de pratiques » (Acteur administratif 2, FSA). Afin de bénéficier des ressources nécessaires les répondants rencontrés nous ont avoué qu'ils ont su profiter dès le départ d'une grande marge de manœuvre, ayant l'appui incontesté du recteur ; « Tout le monde savait que c'était devenu une priorité de l'université qu'à la faculté si on disait on change les systèmes d'information, bien on les changeait. On veut cela et tous les services savaient que s'ils disaient « non », on allait directement au recteur et le recteur allait descendre et dire : « Faites-le » » (Acteur administratif 2, FSA). En fait, « Tu ne t'opposes pas parce qu'il y avait comme une réputation autour du projet » (Acteur administratif 1, FSA).

Une des premières stratégies adoptées par la FSA afin de favoriser une transformation culturelle a été de demander aux professeurs, contrairement à ceux d'HEC Montréal, de financer en partie, à même leurs fonds de recherche, l'achat de l'ordinateur portable. L'idée est la suivante : « Je ne voulais pas que cela soit 50-50. 50-50 on est... mais 60-40 j'ai financé plus que toi, donc je peux te demander un petit peu » (Acteur administratif 1, FSA). Ce même acteur ajoute :

*Je leur disais que ça ne sert pas uniquement pour l'enseignement mais pour la recherche. Vous avez des fonds de recherche. Le prix était intéressant. L'idée de leur donner un an d'avance était pour qu'ils comprennent ce qu'est l'appareil. Et après cela on a mis une équipe pour les appuyer. Ce que je faisais c'est que j'avais un budget par cours avec des assistants et on leur donnait un budget et on commençait le travail pédagogique. Cela commence en 1998 et cela n'a jamais lâché depuis » (Acteur administratif 1, FSA).*

C'est au cours de l'automne 1998 que les actions de valorisation débutent. L'objectif est de redéfinir les cours de première année du B.A.A. L'équipe est désormais formée de dix étudiants de maîtrise, d'une conseillère en pédagogie et d'un coordonnateur. Une salle équipée d'ordinateurs est implantée et les 70 professeurs de la faculté reçoivent leur ordinateur. Afin de favoriser le développement pédagogique, chaque cours de la première année du baccalauréat s'est vu attribué un budget de 5000\$ pour le développement pédagogique. Les propos suivants s'avèrent des plus intéressants à cet effet : « Mais de dire que j'avais trouvé cela en 1997...au début ce n'était pas cela mais à mesure que l'on avançait je m'apercevais que finalement il y avait une transformation organisationnelle qui se faisait et d'où l'intérêt d'investir dans le soutien. Donc, le soutien au prof est la clé, l'essentiel » ; « Tout comme aux étudiants auxquels on disait : « Tu investis 3000\$ et nous on investit dans l'environnement d'apprentissage » ; les profs on disait : « Nous on investit dans l'environnement de soutien et vous vous investissez dans vos cours » (Acteur administratif 1, FSA). Les potentialités souhaitées ne pourraient ainsi voir le jour sans une transformation organisationnelle.

*C'est-à-dire que le changement que tu apportes vient par la culture que tu installes. S'il y a des attentes culturelles, organisationnelles face à la pédagogie et à l'innovation pédagogique...éventuellement cela finit par percoler. Quand tu es accueilli comme prof ici...tu as l'équipe de soutien pédagogique qui va te voir... en plus ils sont enthousiastes.... Ils te disent on va faire ça, faire ça....Tu es pas pris en charge mais tu sens que.... Tu reçois ton ordinateur...l'équipe de soutien pédagogique. Il y a comme une entente de base.*

*C'est important le soutien pédagogique, sinon il n'y a pas un prof à part les pionniers....Les autres vont regarder pour voir si l'organisation croît à ce qu'elle dit. « Vous dites dans le fond que vous voulez innover mais est-ce que vous mettez les ressources pour m'appuyer ou c'est sur moi que cela repose ? ». Quand ils voyaient l'équipe et ils voyaient l'attitude, ils disaient OK, ils ont mis en place ce qu'il faut. « Moi, comme prof je peux prendre le risque de m'aventurer et d'investir de mon temps précieux pour l'amélioration de mes cours, de la pédagogie.... ». C'est la clé de tout. Si je ne mettais pas un million par année en soutien, si je ne mettais pas cet argent-là pour soutenir les profs il n'y aurait jamais rien eu (Acteur administratif 1, FSA).*

Les actions de valorisation se présentent en fait sous la forme d'une culture de service puisque : « À ce moment-là, il faut comprendre la nature du professeur. Il n'ira pas se mettre en risque face à des étudiants avec une technologie qu'il ne

maîtrise pas s'il ne sent pas qu'il a de l'appui » (Acteur administratif 1, FSA). Cela s'est traduit dans le fait d'être :

*...disponible en temps réel pour aider les profs quand ils utilisaient les technologies et qui s'assoit avec chacun des profs pour repenser les cours pour voir quel type d'activités serait intéressant... pour dans le fond accompagner le prof dans ses expérimentations. Parce que les premières années, c'était beaucoup d'expérimentations. On avait des profs qui affichaient le powerpoint mais ils écrivaient au tableau. C'est normal...il faut que tu te familiarises avec tout cela (Acteur administratif 1, FSA).*

Des foires et des prix voués à la valorisation des innovations pédagogiques dans les deux établissements semblent avoir eu un rôle clé dans le travail de création des deux organisations.

*...c'était de dire que ce que font les gens comme innovation, on va le dire aux autres. Des foires d'innovation qu'on a à chaque année c'est ça ! C'est ça l'objectif. Ce n'est pas pour forcer, c'est juste pour tu entendes que quelqu'un en mathématique ou en production a fait telle affaire. L'idée c'est « c'est le fun ça, ça me tente ! ». On voulait créer chez toi « ça me tente ». C'est tout ce que l'on voulait. Parce que ce genre d'approche dans le monde universitaire est une approche beaucoup plus propice que dans une condition où on impose. Cela n'aurait pas marché et tout le monde aurait dit « ce n'est pas la bonne idée ». C'est sûr que dans ce sens-là les gens qui ont été les early-adopters... on s'est dépêché de le faire savoir (Acteur administratif 1, HEC Montréal).*

On décerne à HEC Montréal un prix multimédia depuis 1997 à « l'auteur du meilleur matériel pédagogique multimédia ou faisant appel aux nouvelles technologies de l'information au cours de l'année ». « Oui, on a décidé de créer un prix de pédagogie qui utilise les technologies. On a envoyé des gens à des congrès pour l'utilisation des technologies et pour qu'ils reviennent ici, qu'ils placotent. Pas besoin d'un rapport, je veux qu'ils parlent ; « j'ai vu telle affaire.... » (Acteur administratif 1, HEC Montréal). Notons que ces différentes mesures ne sont pas sans attrait au plan du rayonnement des innovations à HEC Montréal et à l'extérieur de l'organisation.

La FSA organise annuellement de son côté une foire qui reprend le modèle développé par HEC Montréal. À ce propos,

*...ils étaient là et puis il y avait des tables et des posters et ils présentaient leurs innovations pédagogiques. Ça, cela m'a...ça se peut-tu?...chapeau.... Ils étaient prêts à prendre du temps. Moi, j'ai envoyé un courriel à tout le monde pour qu'ils aillent voir leurs collègues en bas. Je faisais le tour et les gens étaient fiers de présenter l'innovation qu'ils avaient faite. Mais c'était de les voir entre eux-mêmes....Moi je fais ça... Finalement, on a comme créé un contexte, non seulement acceptable, mais souhaitable de...réfléchir à comment on donne son cours, comment on l'améliore, mais surtout rapidement d'être mis en contact, d'être pris en charge, en main (Acteur administratif 1, FSA).*

À HEC Montréal, le renouvellement des pratiques d'enseignement se traduit dans les termes suivants :

*Ce qui est important aujourd'hui quand tu regardes, c'est que cet escalier, qui est individuel et collectif, c'est que HEC est rendue beaucoup plus haut dans l'usage des technologies. Tout le monde est rendu plus haut. Deuxièmement, quand tu regardes en arrière, tu constates qu'il y a des profs plus hauts que la moyenne. Il y a quelques profs qui sont dans les marches inférieures. Sur la première marche, je pense qu'il ne reste plus personne. Mais....si tu regardes dans le Service de management et applique la théorie de l'escalier....il y en a combien qui sont dans les premières marches. Tu vas en trouver pas mal pour pas mal de catégories. C'est correct. C'est comme ça et je pense que c'est normal et ces technologies-là ça change des choses. Il y a gens plus ou moins habiles et pour toutes sortes de raisons, c'est comme cela. Mais ce qui est important c'est que quand on arrivera à la marche 25, on va découvrir qu'il y en a 25 autres. Et je pense que c'est ça le progrès. C'est qu'on est parti d'une première marche où on était vraiment.... Et si tu regardes aujourd'hui il y pas mal de monde qui sont avancés dans l'escalier (Acteur administratif 1, HEC Montréal).*

Ces motivations sont le fait de professeurs qui ont en commun d'être perçus au départ comme étant d'excellents pédagogues. Les propos du même acteur administratif d'HEC Montréal valident ce constat : « Mais je vais donner ma réponse, les early-adopters étaient avant tout de très bons pédagogues. C'est eux. Tu sais au fond, les très bons pédagogues ne sont pas inquiets de ce qu'ils vont faire. Même s'il n'est pas très TI... : « Je vais essayer quelque chose ! » » (Acteur administratif 1, HEC Montréal).

En ce qui concerne les professeurs de la FSA, il nous a été précisé par l'un de ses acteurs administratif que :

*Le premier tiers est investi. Les autres dans le milieu sont très honnêtes. Ils font des choses intéressantes. Je dirais que 20-25% . Mais il faut comprendre que nos attentes montent tout le temps. Ils sont late-adopters par rapport à ce que nous sommes aujourd'hui. Moi, ce qui me surprend ce sont les surprises que j'ai. [...] La technologie évolue, la pédagogie évolue. Mais est-ce qu'il va y avoir un grand pas ? Il y a des pas qui vont se faire. C'est un peu la réflexion par rapport où on s'en va. (Acteur administratif 1, FSA)*

Ce travail institutionnel se traduit pour la FSA dans les termes suivants :

*Si je remonte en 1997, 1998, 1999, au début, je dirais que la base du projet c'était d'expérimenter. On était, et j'étais en contact avec le ministère de l'éducation, et tout ce que je pouvais lire je n'étais pas capable de dire c'était quoi le chemin. Il n'y avait pas de chemin. On est dans la brume. On avait fait un acte de foi. Il y a des études qui disent que c'est bon et d'autres que ce n'est pas bon. Nous on retient la gang qui dit que c'est bon et on pense qu'il y a de quoi là mais c'est à découvrir. Là, à ce moment-là, la vision c'était qu'il faut amener le maximum de profs à expérimenter. Ça ne sera pas que des succès, il y aura beaucoup d'erreurs.*

*Dix ans plus tard, je me souviens qu'on se disait souvent que ça prendrait dix ans à implanter...Je pense qu'il y a eu beaucoup de transformations qui se sont opérées et on est encore en expérimentation...(Acteur administratif 2, FSA).*

On retrouve depuis le milieu des années 2000 dans l'offre de service des équipes de soutien des deux organisations davantage de technologies éprouvées et développées par des organisations extérieures au champ à l'étude. Ces technologies que l'on peut associer au domaine des technopédagogies prennent la forme du blogue, du forum de discussion, de la baladodiffusion, de la simulation, du télévotant, de la carte cognitive, du wiki ou encore du sondage en ligne.

### **7.3.5 La construction d'un réseau normatif**

Le développement des stratégies d'expérimentation des organisations s'inscrit aussi dans les préoccupations du réseau « ThinkPad ». Quelques événements configurateurs de champ ont été organisés notamment au Québec. Ces préoccupations, par leurs dimensions commerciales et logistiques, rapprochent les caractéristiques de ces organisations à celles des entreprises, ce qu'ont recherché, rappelons-le, les acteurs administratifs qui ont légitimé dès le départ leurs projets auprès du Ministère de l'Éducation. Pour un acteur administratif de la FSA, « la stratégie d'affaire de IBM est assez, je trouve, intelligente. Dans le fond :

« Regardez, nous, nous ne sommes pas les experts. Ce qu'on va faire c'est de vous mettre ensemble. Une fois par année pour rassembler les universités. Là, c'était la rencontre de toutes les personnes qui vivaient l'expérience similaire. Le technique, le pédagogique, le financier... » (Acteur administratif 1, FSA).

### **7.3.6 Le mimétisme**

Le travail de mimétisme se situe à deux niveaux : les changements apportés par le Ministère de l'éducation au programme de prêt aux étudiants pour qu'ils puissent faire l'achat d'un ordinateur portable, ce qui a été présenté précédemment; et l'utilisation de l'ordinateur portable en contexte de classe. Nous porterons notre attention sur ce dernier niveau.

Un rapport déposé en 2005 à HEC Montréal expose que pour la majorité des professeurs « l'utilisation de l'ordinateur portatif en classe à des fins pédagogiques constituait et constitue toujours une avenue encore exploratoire dont l'efficacité reste à démontrer »; « Les réseaux prévus à des fins pédagogiques étaient-ils détournés à des fins de communication personnelle? Manifestement, en dépit du travail de sensibilisation effectué auprès des étudiants et des professeurs, l'insertion de l'ordinateur portatif dans un environnement d'études ne semblait pas neutre ». Mais plus que toute autre chose, « Tout au cours de la première année du programme Virtuose au B.A.A (et encore aujourd'hui), étudiants, professeurs et administrateurs ont dû réviser leurs attentes initiales au sujet de l'ordinateur portatif en classe. Du côté étudiant, la vision d'une pédagogie faisant appel intensivement à l'ordinateur portatif en classe ne s'est pas matérialisée. [...]. Du côté des professeurs, l'arrivée d'étudiants branchés interpelle les pratiques pédagogiques habituelles, qui devront composer d'une façon ou d'une autre avec ce nouvel outil ». Pour un professeur, cette réalité se traduit dans les termes suivants :

*Le syndrome d'une perte de contrôle. Perdre le contrôle de l'attention, perdre le contrôle du contenu, de la discipline. La technologie fait cela. Elle répartit le pouvoir. Alors, forcément dans un univers où c'est le prof qui mène...les technologies renversent le rapport à l'autre. Forcément cela dérange. Ceux qui étaient prêts à faire cela ont embarqué. D'autres ont vécu cela avec difficultés. Il y avait toute la question de tous ceux qui étaient tenants de la méthode des cas avec des discussions de face à face. Le groupe est important. C'est que la technologie met un écran entre les étudiants et le prof et cela obligeait le prof à gérer la classe. La gestion de classe, ce que fait rarement un prof d'université (Professeur 2, HEC Montréal).*

Les méthodes traditionnelles d'enseignement ont été ainsi reconduites. Et cela n'a pas fait l'unanimité auprès des premiers étudiants qui ont été les premiers à vivre dans le nouvel environnement proposé au baccalauréat. Le projet a créé quelques commotions, lesquelles de surcroît semblent avoir perdurées mais progressivement s'être atténuées dans la mesure où les ordinateurs portatifs sont de plus en plus abordables, que l'aspect nouveauté semble s'être dissipé auprès des étudiants et que l'établissement mette moins d'emphase promotionnelle sur cet environnement.

*Et là j'ai essayé d'expliquer cela à tout le monde et en particulier aux futurs étudiants qu'il y aurait un ordinateur, qu'ils l'utiliseraient en classe dans quelques cours... et on a mentionné des noms... mais que ça serait surtout un outil de travail et de communication parce qu'il y aurait beaucoup de choses à faire en dehors des heures de cours, sur les tables branchées en équipes... pour travailler....Et personne a compris cela.*

*C'est que les étudiants avaient chacun une conception de la technologie et de l'ordinateur et pour eux c'était évident, et même si je répétais que ce n'était pas cela, que s'ils achetaient un ordinateur portatif c'était parce qu'en classe ils allaient apprendre avec cela. Ils étaient vraiment convaincus. J'ai encore gardé des courriels d'étudiantes choquées... beaucoup de filles m'ont écrit cela....qui disaient : « c'est du vol...vous avez menti...on était supposé de l'utiliser... on l'utilise même pas... et j'ai un professeur qui nous empêche de l'allumer ». Ça, c'est assez bizarre, mais je comprends....c'est juste une question de perception puisque tu as mis beaucoup d'argent et tu t'es convaincu que c'était comme cela et tu n'as pas lu les choses...puis tu as été déçu. Même je me souviens qu'André Pratte, maintenant éditorialiste, était venu me faire une entrevue et il n'arrêtait pas de me poser des questions... « Ils s'en servent pas en classe »....Et je lui disais qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse en classe avec cela...ça ne va pas prendre les étudiants par la main et leur faire comprendre des choses.... Les gens ne comprennent pas à quoi ça sert. Personne avait aucune idée c'était quoi un ordinateur (Acteur administratif 2, HEC Montréal).*

L'approche préconisée par HEC Montréal ne semble pas en fait avoir fait l'unanimité; « En fait, on croyait beaucoup à la théorie que si on l'utilise et d'autres l'utilisent, d'autres vont vouloir....Mais je ne suis pas sûr que cela a marché comme cela. Non, je ne penserais pas. Pas du tout. » (Acteur administratif 2, HEC Montréal). « L'autre chose, ça été de positionner l'ordinateur pour que ça soit attrayant pour les étudiants mais pas rebutant pour les professeurs et sans mentir cela a été très difficile », précise le même acteur avant d'ajouter :

*On n'a pas vraiment beaucoup eu le temps et ça c'est un des problèmes. Si on avait eu plus le temps, on aurait fait une réflexion pédagogique et on aurait dit : « Voici un ordinateur, tout ça et vous n'êtes pas obligés de l'utiliser mais parlez-moi donc un petit peu de votre approche pédagogique ; qu'est-ce que vous voulez faire avec vos étudiants? ; quels sont vos objectifs ? ». Peut-être qu'à force de verbaliser cela, les professeurs auraient peut être réalisé en écoutant d'autres que peut être dans le fond ils prennent peut être trop de cours magistraux ou ils répètent beaucoup ce qu'il y a dans le livre...et que peut-être ils pourraient faire d'autres choses...peut être... (Acteur administratif 2, HEC Montréal).*

*Maintenant, on a l'impression que l'on a fait un peu du surplace, qu'on a été un peu en dents de scie. Effectivement, comme éducateur, il y a eu une offre mais on ne sait pas ce que les étudiants ont appris. On est porté à réduire les technologies à « est-ce que cela sert dans ma classe ? » (Professeur 2, HEC Montréal).*

On remarque que de nombreuses avancées ont été faites quant à l'utilisation du portable lors des périodes d'évaluation.

*.....il y a une chose dont je suis très très fier et on est probablement la meilleure école en Amérique du Nord, au monde dans le fond, mais moins récemment parce qu'on a eu des problèmes... on était probablement l'école qui avait le plus d'examens avec l'ordinateur. Beaucoup d'examens. Une infrastructure robuste mais aussi un projet pédagogique qui menait jusqu'à l'évaluation. Ça il n'y avait pas beaucoup d'endroits dans le monde qui sont allés si loin que ça... Souvent ils arrêtaient là : « L'examen, ah non ! ». Examen traditionnel tandis que nous on est allé jusque-là et cela il faut vraiment féliciter les profs pour cela. On est allé pas mal loin avec cela. J'ai parlé beaucoup avec d'universités et ils étaient très surpris qu'on le fasse (Acteur administratif 2, HEC Montréal).*

Un sondage mené à HEC Montréal pour les années 1999 et 2000 a démontré que 81% des étudiants étaient fortement en accord ou en accord avec l'affirmation suivante : L'ajout du programme Virtuouse est un facteur positif pour le B.A.A des HEC. Ce sondage, élaboré sur la base d'un questionnaire développé par une université américaine en 1996, et utilisé par d'autres établissements depuis, a démontré que pour 64% des étudiants l'utilisation faite en classe de l'ordinateur portable demeurerait insuffisante.

En 2005 un sondage offrait un portrait de l'utilisation faite de l'ordinateur en classe. À la question « En classe, quelle est votre politique face à l'utilisation du portatif? », le sondage démontre que 35% des enseignants sont indifférents; 32% l'encourage; 23% le tolère; et 10% le tolère hors réseau. Le tableau, les acétates en plastique et les

« powerpoint » demeurent les outils les plus utilisés. Ce sont dans les disciplines quantitatives que l'on retrouve la répartition des répondants qui encouragent l'utilisation du portable en classe (Méthodes quantitatives en gestion (33%), Gestion des opérations (17%), Technologies de l'information (17%) et économie (11%).

Un acteur pédagogique constate à propos des apprentissages faits par les étudiants que :

*Il y en a qui disent qu'on a régressé. Peut-être que nous avons régressé un petit peu avec les powerpoint et tout cela. [...] Ça fait un enseignement statique, très structuré, moins d'interaction... Les étudiants font juste... Moi ce qui me chagrine beaucoup c'est de voir les étudiants à la veille des examens qui font juste passer à travers les powerpoints. C'est navrant, terrible ! C'est dire que le cours est là-dessus. C'est assez hallucinant. Donc... ce n'est pas une critique... je suis toujours un peu surpris ... (Acteur administratif 2, HEC).*

En ce qui concerne la FSA, il nous a précisé que le concept « ThinkPad » : « c'était la technologie en soutien à la pédagogie en classe »; « C'est ça un catalyseur de changement. Tout ton matériel que tu avais...il va falloir le transformer. Et tant qu'à faire on va penser au cours. Cela t'amène à réfléchir au cours » (Acteur administratif 1, FSA). En fait, « Mais même jusqu'à ce jour les professeurs réagissent de façon très différente à ce défi-là. Dans certains cas, ça ne les dérange pas, dans d'autres : « J'en veux pas. Dans mon cas, je suis tellement intéressant que... ». Dans le fond, les professeurs ont compris qu'il y a une valeur ajoutée à venir en classe et ils sont mieux d'en avoir une (Acteur administratif 1, FSA). Il nous a été également précisé que :

*Il y a eu des expérimentations vraiment géniales et qui perdurent mais au-delà de cela je ne pourrais pas dire que c'est là qu'il y a eu une grande révolution. Je te dirais que l'on travaille encore pour essayer de voir comment...Même dans certains cas, cela a été, en autres en comptabilité, les profs ont essayé de faire beaucoup d'efforts pour dire : « on veut intégrer les technologies ». Et après un an ils ont fait le point : « Ce que l'on s'aperçoit c'est qu'à force de tant vouloir, on a tellement mis, qu'on a transformé nos cours en laboratoire d'Excel et on là on s'éloigne de nos objectifs....donc, on se retire de certaines activités... ». C'est pour cela que je te disais tantôt que l'idée c'est l'expérimentation. L'idée c'est : « On va faire cela ». Et après un an tu te dis : «Regarde, là, on est rendu trop loin dans l'exercice et il faut revenir sur les concepts ». Trouver ce n'est pas facile (Acteur administratif 1, FSA).*

Le premier sondage effectué à la FSA en mars 2001 a démontré que l'objectif d'améliorer la maîtrise des TI chez les étudiants a été atteint. Dans un rapport déposé en juillet de la même année, il est noté que les étudiants souhaitent une meilleure intégration des TI dans leur formation. 19% ont exprimé leur mécontentement quant à leur sous-utilisation. Il est noté que : « Au-delà de l'accès aux notes de cours (acétates et pages Web) les étudiants veulent économiser du temps, avoir accès à l'information dans un sens large, avoir plus d'interaction et de communication (en classe) et d'ouverture sur le monde. Les étudiants réclament des cours fonctionnels et adaptés au programme Ulysse. En 2002, lors d'une communication à un colloque de la CREPUQ, il est précisé que 99,4% croient qu'Ulysse leur a permis d'améliorer la maîtrise des TIC. Il aurait aussi un impact sur leur capacité à travailler en équipe (94%), sur leurs habiletés à l'auto-apprentissage (93%), sur les échanges avec les enseignants (93%), sur la communication écrite (88%), sur l'organisation de la pensée (63%), leur préparation au marché du travail (95%) et sur leur ouverture sur le monde (96%).

**Tableau XXXVII**  
**Le travail institutionnel de création de la logique de la réputation**

Discours et actions des organisations	Contenus discursifs des instances
<p><b>Plaidoyer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lier le développement de l'entrepreneur institutionnel à celui de l'avenir national</li> <li>• Tirer profit du contexte pour l'obtention de ressources</li> </ul>	<p><b>Stratégies organisationnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Octroi de ressources gouvernementales</li> <li>• Redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement (Plan local d'intégration des technologies de l'information)</li> </ul>
<p><b>Théorisation- l'utilité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre à la pression que représente la venue d'un nouvel acteur institutionnel</li> <li>• Devenir les premiers établissements à adopter le concept « ThinkPad »</li> <li>• Convaincre les acteurs du centre opérationnel face à l'enjeu de l'accessibilité à l'enseignement supérieur</li> <li>• Rechercher des alliés pour soutenir le développement de l'institution en devenir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement.</li> </ul>
<p><b>Création identitaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Être la première institution francophone à s'approprier le concept « Thinkpad »</li> </ul>	
<p><b>Éducation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibiliser les acteurs par des activités valorisation pédagogique</li> <li>• Se différencier de l'autre organisation en misant sur le soutien pédagogique</li> <li>• Professionnaliser les équipes de soutien pédagogique aux enseignants</li> <li>• Trouver les pratiques d'enseignement qui ont une valeur pédagogique</li> <li>• Développer de nouvelles compétences alimentées par une réflexion à long</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement des compétences des professeurs</li> <li>• Renouvellement des</li> </ul>

terme afin de trouver des voies susceptibles favorisant une meilleure intégration des technologies

- S'inspirer des pratiques de l'autre organisation du champ
- Participer à des événements configureurs de champ afin de favoriser le transfert de connaissances.

pratiques  
d'enseignement

#### **Réseau normatif**

- Dimensions technique, financière pédagogique

#### **Mimétisme**

- Couplage des pratiques (enseignement et programme de prêts)

---

## **Conclusion**

La logique de la réputation réside dans la volonté d'association à un champ extérieur dont la figure institutionnelle demeure les programmes MBA de « business school » américaines liées à un réseau dont le maître d'œuvre est une entreprise de l'informatique, IBM. Cette logique qui repose au départ sur l'obtention de ressources gouvernementales amène à la création d'un sous-champ au Québec. L'objectif des organisations est d'être les premières à le construire. Il est marqué de la coopération, c'est-à-dire qu'il y a rivalité concurrentielle et collaboration autour de problématiques jugées communes. Alors que la logique de la réputation est le fait d'HEC et de la FSA, les deux entrepreneurs du champ, l'ESG en est restée à l'écart en raison du mandat de démocratisation qui lui est conféré dans le cadre de la mission d'enseignement de l'UQAM. La logique de la réputation démontre que les établissements qui font figure d'entrepreneur institutionnel devancent par leurs stratégies les contenus discursifs (CSE, 2000) liés à l'enjeu qui mobilise leurs actions. L'obtention de leurs ressources est facilitée par la présence d'un contexte favorable et le capital symbolique qu'ils détiennent et la marge de manœuvre qu'ils possèdent en ce qui concerne leurs modes d'organisation de l'enseignement. Ces conditions favorisent de fait l'essor du premier entrepreneur institutionnel dont les choix stratégiques amènent à la construction d'un sous-champ qui, à travers le temps perd son caractère distinctif, en raison qu'il répond à un effet de mode, que les autres établissements qui n'en font pas partie offre des modes d'organisation de l'enseignement similaires : projecteurs dans les classes, connexion wifi et environnements numériques d'apprentissage. L'analyse démontre que les acteurs ont reconduit les manières de faire traditionnelles en enseignement mais avec une valeur ajoutée, celle des TIC. Le travail de mimétisme s'est ainsi imposé dans le processus de changement. Par ailleurs, différentes innovations ont vu le jour, ce que démontre le chapitre suivant

## Chapitre VIII

### La logique de la distinction professionnelle

---

Alors que les chapitres consacrés aux logiques institutionnelles de la collaboration, de l'expansion et de la réputation se sont attardés au travail institutionnel de création, de perturbation et de maintien (Lawrence et Suddaby, 2006) qu'ont conduit les écoles et facultés de gestion en contexte de développement de l'apprentissage en ligne à distance et d'utilisation de l'ordinateur portable en contexte de classe, le présent chapitre s'attarde à la logique de la distinction professionnelle. Elle s'incarne par les actions de différents professeurs motivés à innover au plan pédagogique, que ce soit par la création de sites Internet, de didacticiels, de simulations ou encore de cas multimédias.

Nous relierons le contexte de développement de la logique de la distinction professionnelle aux contenus discursifs des instances para-publiques et gouvernementales qui ont invité les établissements d'enseignement supérieur à effectuer un changement de paradigme au niveau des pratiques d'enseignement traditionnelles. Ce changement se voyait être au service d'un apprentissage qui mise sur l'autonomie et la responsabilisation de l'apprenant (CSE, 1994; CREPUQ, 1996). Rappelons que les instances constataient que les établissements étaient peu imprégnés de la présence des technologies de l'information et de la communication (TIC) (CSE, 1994 1996, 2000; MEQ, 1996). Or, « ... il faut bien reconnaître qu'il y a encore beaucoup d'obstacles à franchir avant qu'on puisse dire que les TIC ont changé de façon majeure l'enseignement universitaire », précisait la CREPUQ en 2001. C'est à la manière dont les organisations constituant le champ à l'étude ont répondu au changement souhaité que nous nous attarderons tout au long de ce chapitre. 9 pratiques en font l'objet<sup>28</sup>, se répartissant de manière égale entre les trois écoles et facultés de gestion qui constituent notre analyse.

---

<sup>28</sup> En raison de l'entente de confidentialité qui nous lie aux répondants qui sont à l'origine du développement de ces pratiques et du fait que nombreux d'entre-eux ont manifesté le désir de garder l'anonymat, les organisations dans lesquelles ils travaillent ne seront pas nommées au cours de ce chapitre.

Nous verrons que les intentions des acteurs ne révèlent pas un travail institutionnel de création, de maintien ou de perturbation. Ces acteurs n'ont pas l'intention de changer les règles en présence. Ils conduisent des processus d'innovation isolés qui ne s'attaquent pas à l'inertie de d'autres acteurs qui reconduisent les manières traditionnelles d'enseignement.

### **8.1 Le contexte**

Nous sommes amenés à constater que l'implantation de l'environnement Virtuose à HEC Montréal a favorisé le développement de différentes pratiques relevant de la logique de la distinction professionnelle. C'est à la FSA qui s'est fait également l'hôte du concept « ThinkPad » que les pratiques trouvent davantage preneur au sein du champ. Le nombre de pratiques qui caractérisent l'ESG nous paraît inférieur à celui des établissements précédents.

### **8.2 L'absence de travail institutionnel**

Bien que les pratiques développées par des professeurs soucieux d'innover au plan pédagogique répondent de différentes motivations, on ne peut dire qu'elles répondent à des intentions stratégiques de maintenir ou changer les institutions. Par ailleurs, l'absence de ce travail s'avère tout aussi intéressante quant à notre compréhension du processus de changement institutionnel lié au développement des pratiques d'apprentissage en ligne.

Il nous a été témoigné qu'innover, c'est intuitif : « Il fallait alors essayer » (Professeur, pratique 1); « Créer en principe ça devrait être innover, en principe. Sinon, on reproduit [...]. Ce n'est pas seulement une prestation, c'est un acte de production, tout autant qu'un acte de prestation en classe [...]. Moi pour avoir du plaisir dans l'enseignement, il faut que je crée...que je crée quelque chose... je suis fait comme cela [...]. J'ai fait cela pour avoir du plaisir », témoigne un autre (Professeur, pratique 2); « Je le faisais pour mon plaisir de le voir, pour le défi de le faire. J'avais aucun objectif » (Professeur, pratique 3). Mais créer, c'est également se différencier, faire sa marque.

*Quand t'es jeune prof... tu veux faire ta marque et il y a plein de possibilités qui te sont offertes. J'aime essayer des choses nouvelles et l'enseignement est un moyen de le faire. Ça se construit sur le long terme. Tu essaies des affaires dans ta classe pis arrive un moment tu te dis qu'il faut que cela se traduise par quelque chose de concret, de structuré.... qui va te permettre de dire aux autres d'une certaine façon ce que tu fais. En autant que ça intéresse les autres les technologies.... Mais ça je ne suis pas sûr.... (Professeur, pratique 4).*

L'exercice d'innover c'est aussi tirer profit des potentialités esthétiques que permettent les technologies de l'information et développer de la nouveauté, ce qui est perçu pour l'un de nos répondants comme étant un exercice valorisé. Ainsi, « Je ne me qualifie pas tant d'innovateur mais en enseignement j'aime apporter une dimension esthétique et structurée dans mes présentations [...]. J'aime bâtir quelque chose qui va servir. C'est le plaisir de faire quelque chose de différent dans un nouveau cours. Et c'est à la fois valorisé. Il y a des fonds pour cela. J'y ai vu une occasion » (Professeur, pratique 5). Le désir d'être original n'est pas sans interpeller un autre de nos répondants.

*Comment c'est arrivé ça? Peut-être l'idée de dire voilà peut-être quelque chose qui est original. [...] Écoute, je pourrais me dire que dans le fond de moi-même, c'est une façon de me différencier ou de m'affirmer. Je pense que tout le monde qui est à l'avant-garde de quelque chose aime bien garder leur image. C'est quelque chose qui me pousse intérieurement (Professeur, pratique 8).*

Innover peut aussi constituer l'occasion de construire un projet de recherche. Une seule pratique y correspond. Ainsi, « Par contre, quand j'ai parlé à [assistante de recherche] du projet de recherche, de l'idée que j'avais, c'était ma façon de rentabiliser mon investissement » (Professeur, pratique 2). Cet investissement est celui que représente le temps consacré à l'innovation. La pratique en question a fait l'objet d'une publication scientifique.

Favoriser la motivation des étudiants et améliorer l'enseignement de la gestion afin de répondre à la réalité des entreprises s'avèrent des objectifs déterminants. Cela n'est pas étranger au problème que représente le changement générationnel. Pour un répondant qui se prête à l'exercice de se mettre dans la peau d'un étudiant de la nouvelle génération, l'enseignement traditionnel en classe est une chose du passé. « Je me vois difficilement retourner au bac et suivre cinq cours magistraux par session. Je ne vois plus cela comme ça. Je ne sais pas s'il y a encore des universités

qui fonctionnent comme cela. [...] On n'est plus dans un environnement où on est habitué à écouter quelqu'un pendant trois heures. Je ne veux surtout pas lancer l'image que je suis sur une tribune et que je suis le professeur, surtout pas. ». Le didacticiel que ce professeur a développé en est en soi une réponse à cette réalité. La réaction des étudiants pour qui le plaisir et la collaboration entre eux en contexte d'apprentissage représentent en soi des valeurs privilégiées cautionne le désir de créer de ce professeur. Précise-t-il que « ...Plusieurs m'ont dit que : « c'est le fun, et on apprend »...On leur demandait des commentaires : « qu'est-ce qui va, qui ne va pas? ». Et ils nous ont aidé à améliorer le produit » (Professeur, pratique 1). Pour un autre professeur : « ... ce qui m'alimentait à cette époque-là était de penser qu'ils aiment travailler en équipe et que c'était formateur de s'évaluer en termes de compétences développées. Le projet était de former une équipe et construire un cas multimédia sur une entreprise avec le regard du spécialiste en marketing (Professeur, pratique 5).

Le désir de motiver les étudiants n'est pas sans lien aux perceptions que font les innovateurs à propos de certaines disciplines d'enseignement. Les pratiques d'apprentissage en ligne sont pour ce faire un complément à l'enseignement en classe mais à condition qu'elles favorisent de meilleurs apprentissages. Du moins, une meilleure compréhension du métier de gestionnaire. L'enseignement de l'économie nous sert d'abord d'appui. En contexte d'enseignement de la gestion, les étudiants doivent être mobilisés dans des prises de décision et un professeur d'économie ne doit pas ignorer une telle réalité, nous a-t-on révélé.

*Des disciplines comme l'économie, étant donné que ce cheminement-là, cette discipline intellectuelle à laquelle on doit s'astreindre avant d'être capable de faire toutes les chaînes de causalité, donc d'être capable d'arriver à une conclusion qui repose sur des bases solides, pourrait laisser entendre que personne n'a le droit de se prononcer sur quoi que ce soit. Or, on ne sera jamais capable de motiver les étudiants si c'est comme cela. [...] La macro-économie touchant à des questions qui touchent tout le monde immédiatement, ne serait-ce que le dépôt du budget. On peut amener les étudiants à faire leurs propres scénarios économiques. Ils se mettent dans la peau de quelqu'un qui a à prendre des décisions. Ça les motive à apprendre des concepts, à comprendre qu'il n'y a pas de réponses uniques et qu'on a le droit d'avoir des opinions (Professeur, pratique 2).*

Se rapprocher du réel, voilà ce qui motive les professeurs se prêtant à la logique de la distinction professionnelle. Un répondant nous atteste du manque de connaissances

des étudiants en comptabilité en ce qui concerne l'intégration des fonctions en entreprise. L'insatisfaction à l'égard de certains manuels d'enseignement qui ne semblent pas se prêter à la réalité du métier de gestionnaire cautionne le désir d'innover. Au cœur de l'argumentaire siège la pression que représente la réingénierie des processus des entreprises. Un changement lié à l'intégration des technologies de l'information. Un professeur note qu'au : « Au moment où j'ai été formé, dans les années 70 et 80, on demandait aux gens d'être des spécialistes, [...] et là le paradigme change dans les organisations et il va falloir s'ajuster. Je pense qu'on demande de plus en plus, parce que l'information vient de partout, de toutes les fonctions de l'entreprise, et il faut intégrer cela. Les étudiants vont vouloir apprendre différemment et il va falloir s'ajuster [...] » (Professeur, pratique 1). Quelques éléments qui ont participé au désir de créer s'ajoutent à l'argumentaire de ce répondant pour qui les étudiants en gestion ne deviendront pas tous des comptables.

*Le cours de comptabilité ici est différent des autres cours de comptabilité dans d'autres établissements, au sens plutôt que de partir du système comptable et des écritures comptables et d'aboutir aux états financiers, nous, depuis 1992, on avait l'approche : « vous êtes des futurs gestionnaires d'entreprise, vous n'êtes pas nécessairement des comptables, alors vous allez commencer à apprendre à lire des états financiers, à voir ce qu'il y a dans un rapport annuel plutôt que d'apprendre à faire des écritures comptables » [...]. On n'avait pas de volumes de base qui nous satisfaisaient à ce niveau-là, alors d'où l'opportunité. (Professeur, pratique 1).*

L'insatisfaction ressentie à l'endroit des manuels d'enseignement est aussi présente pour le professeur d'économie dont nous avons présenté précédemment les propos. Jugés ne pas correspondre à la réalité pour ce dernier, ces manuels souffraient d'un décalage entre les théories apprises et utilisées en macro-économie. Il est ici question de modifier l'enseignement de la politique monétaire, étant enseignée de façon très abstraite, désincarnée et laissant peu de place au cadre institutionnel. Un site internet a été développé afin de donner à des non-économistes de solides bases en macro-économie.

*Il fallait que ça serve à quelque chose, à savoir pourquoi les taux d'intérêt montent, descendent et dans quel contexte il va se passer ceci ou cela et en gestion c'est important d'être capable de prévoir ces variables-là. [...] On prenait tellement de distance par rapport aux manuels qui étaient sur le marché. Que pour coordonner un enseignement différent des manuels dans un contexte où la majorité de mes enseignants était des chargés de cours, il fallait que je les alimente avec un matériel extrêmement abondant (Professeur, pratique 2).*

Le désir d'améliorer l'enseignement de la gestion se traduit selon différentes manières. Les propos suivants le démontrent.

*Je voulais favoriser une approche exploratoire qui amènerait l'étudiant à relier l'information dans un tout cohérent. C'est à lui de trouver le chemin. Mais surtout les questions qui lui permettront d'arriver à ce chemin pour faire l'exercice de l'analyse stratégique de son organisation. Il y a des concepts.... OK... mais à quelle finalité répondent-ils... à quoi ça sert? Et surtout, qu'est-ce que tu as appris là-dedans qui remet en question ce que te pensais de savoir? (Professeur, pratique 4).*

*J'ai travaillé pendant huit ans dans des banques et j'ai toujours senti un décalage avec l'académique. C'est normal en même temps. Développer un outil pédagogique hyper élaboré ça satisfaisait ma curiosité... Mais c'était de répondre aux demandes des étudiants qui veulent entendre du « vrai monde » qui parle de « vraies affaires ». Présenter aux étudiants des situations à problèmes dont les réponses sont loin d'être claires parce que le métier de gestionnaire c'est plus souvent intuitif que d'autres choses (Professeur, pratique 5).*

*Se rapprocher du réel. Les étudiants veulent du concret... se rapprocher de ce qui se passe dans une entreprise... et tout va vite. La simulation est un moyen efficace pour que les étudiants cherchent de l'information et prennent des décisions en contexte d'incertitude. Et que les TIC sont incontournables. Peut-on faire autrement alors qu'elles structurent la vie en entreprise? (Professeur, pratique 6).*

*Le didacticiel aidait l'étudiant à construire.... à prendre.... à relier les grands concepts des matières d'enseignement et d'en faire un tout cohérent qui permet d'avoir une vision d'ensemble. [...] Ce n'était pas toutes les disciplines mais celles que devaient choisir l'étudiant en fonction de son profil de cours (Professeur, pratique 6).*

Que retenir ainsi de ces différents propos? L'enseignement de la gestion doit tirer profit des pratiques d'apprentissage en ligne afin de mettre l'étudiant dans des situations concrètes d'apprentissage afin qu'il ait une vision d'ensemble des processus de gestion.

Par le biais du développement local d'une simulation et des capsules de formation, une autre pratique qui nous permet d'alimenter notre compréhension du bien-fondé

des pratiques d'apprentissage en ligne en contexte de classe, un autre professeur nous amène à constater l'importance d'une pédagogie active. Les étudiants sont amenés à diriger virtuellement une entreprise et à prendre des décisions en tenant compte des contraintes de temps et de ressources. La pratique vise notamment à développer les habiletés à travailler en équipe et à communiquer et négocier. Le développement repose sur la conviction que l'enseignement en gestion passe par des solutions concrètes, une compréhension globale des problèmes managériaux et des habiletés relationnelles. La démarche pédagogique repose sur l'approche par problèmes. Ainsi, « On suit individuellement chaque équipe qui a ses propres problèmes et résultats et on fait en sorte de les amener à trouver la solution à partir de questions. On essaie de les amener à découvrir eux-mêmes ce qu'ils auraient dû faire.... Ce qu'ils ne savent pas... et demander une capsule de cours ». À cela s'ajoute les propos suivants :

*Des choses très étonnantes. [...]. Mon diagnostic, c'est que l'on va trop en détails dans le cours. L'étudiant perd l'essence de ce qu'il doit apprendre. Ils ne comprennent pas la mécanique de la base. Alors, on a développé des contenus. Évidemment, un par trimestre, deux...trois par an. On est rendu après 3 ans à une douzaine qui touche les domaines de la gestion » (Professeur, pratique 7)*

Une pratique qui semble fortement appréciée par les étudiants. Ainsi,

*La remarque qui est quasiment unanime c'est : « pourquoi on n'a pas plus de cours comme cela ? ». Les motifs c'est qu'ils font et ils ne subissent pas un cours. Ils ont une entreprise à gérer, ce qu'on n'a pas dans un cours. Là, il faut qu'il gère. C'est plus limité. C'est plus simplifié. On se rapproche un peu du réel et en même temps on leur redonne des outils qu'ils ont probablement entendus dans des cours mais qu'ils n'ont pas connectés avec le réel. On les mets dans une situation de lacunes, on leur révèle plus exactement leurs lacunes et on leur fournit un outil pour la combler. Et il faut qu'ils le fassent. S'ils ne le font pas...il va y avoir un mauvais résultat dans la simulation. C'est pas le prof qui donne l'erreur. (Professeur, pratique 7).*

Le temps et les politiques d'évaluation des tâches professorales représentent une contrainte majeure, y compris pour les six répondants qui ont développé des innovations en lien avec la présence des environnements « ThinkPad ».

En termes de temps, expérimenter c'est : « un processus très long. [...] On n'a pas compté les heures mais cela a pris beaucoup d'heures. Un des paradoxes dans l'histoire de ce CD-là c'est que je pense qu'on aurait eu un produit beaucoup plus réfléchi, beaucoup plus prêt à être commercialisé, beaucoup plus rapide en termes d'exécution, si on pouvait se concentrer à 100% là-dessus. Mais on ne peut pas. [...]

Ça, ça fait partie de mes grandes frustrations, de mes très grandes frustrations » (Professeur, pratique 1). Tous les professeurs constatent qu'innover implique un temps dont ils ne disposent pas toujours, en raison de la diversité des tâches qui caractérisent leur métier. Il est également précisé à cet égard par le répondant précédent que : « Il n'y a pas si longtemps on s'est dit : « si on pouvait mesurer l'impact pédagogique, faire de la recherche ». Mais c'est sûr que ça demande beaucoup et à un moment-donné faire les deux en même temps ce n'est pas toujours évident. Mais à ce temps-ci continuer sur ce CD n'apporte pas beaucoup à ma carrière » (Professeur, pratique 1). Innover s'avère stimulant mais les discours des pairs favorisant la recherche au détriment du développement pédagogique demeurent une contrainte. En fait, innover représente un atout dans un dossier d'évaluation mais ce n'est pas ce qui importe le plus. Les propos suivants nous servent d'appui à ce constat qui mérite quelques précisions. Nous y reviendrons.

*...alors si je mets un outil technologique dans mon dossier et qu'il est bien évalué, c'est un plus pour moi (Professeur, pratique 1).*

*L'autre affaire qui est plate c'est quand tu es innovateur.... tu perds du temps par rapport à d'autres. [...] un des gros obstacles, c'est que ce n'est pas bien reconnu de faire du développement multimédia. Je sais que dans mes boîtes que si tu fais de la recherche tu n'as pas le temps de faire d'autres choses. [...] Donc, le plus gros frein à ça, c'est le manque de reconnaissance de l'[organisation] pour les efforts. Et en général, quand tu es le premier à développer un cours ou que tu sois le vingtième à le donner, dans ton dossier d'agrégation ou de titularisation ça ne paraît pas. C'est la même chose pour le matériel pédagogique (Professeur, pratique 2).*

*On met ça de l'avant mais ce n'est pas ce qui importe. C'est du cas par cas mais la pédagogie, les efforts que tu mets, c'est pas ça qui te donne ta permanence. C'est un plus mais tu as intérêt à mettre de l'avant le fruit de tes efforts en recherche. Mais on ne peut pas dire que cela n'a pas été apprécié. Au contraire (Professeur, pratique 5).*

*Ça prend du temps. Et c'est un temps qui n'est pas absolument reconnu. Cela n'est pas reconnu dans la promotion. C'est un élément dans la composante enseignement. Je vais être au maximum, sauf qu'il reste le service à la collectivité et la recherche.... Et si en recherche ça ne va pas, la promotion n'existe pas. Mais cela m'a permis d'être au top dans l'évaluation de l'enseignement. Dans ce sens, cela a été considéré mais cela ne m'a pas apporté une promotion (Professeur, pratique 7).*

Par ailleurs, deux répondants nous laissent croire que l'expérimentation n'est pas sans marge d'action. Du moins, lorsque le désir de créer s'avère une nécessité. En d'autres termes, tout professeur a la liberté d'entreprendre en autant qu'il réponde aux critères d'évaluations fixés au sein de son organisation ou de son département.

*J'étais professeur adjoint et que c'est extrêmement exigeant en termes de temps d'écrire un manuel et ce n'était pas souhaitable de le faire [...] C'est la pression sur le temps. Donc, cela a occasionné chez moi probablement des périodes de stress importantes parce que je travaillais sur des papiers que je voulais publier et en même temps j'essayais d'avoir de bonnes évaluations en classe et en même temps je développais du matériel et j'espérais que tout ça fonctionne. On prenait des risques. Le développement pédagogique, je pense que c'est valorisé, mais je ne pense pas que c'est l'aspect fondamental dans la jurisprudence récente pour l'agrégation [...]. Certains auraient souhaité qu'un prof adjoint mette un peu moins au développement pédagogique pour en mettre davantage à la recherche [...] mais moi je ne le voyais pas comme ça. Personnellement, je n'aime pas livrer du matériel auquel je n'ai pas contribué (Professeur, pratique 2).*

*Je n'avais pas l'idée que cela être un investissement en termes de temps jusqu'à ce point-là. Cela étant dit, si on le recentre au niveau de la tâche que j'ai à faire... on dit plein de choses à l'université. On dit qu'il faut que tu publies. On dit aussi qu'il faut que tu te fasses un nom au niveau de l'interne. Il faut que tu te places les pieds. Pis on dit que tu si tu n'as pas de bonnes évaluations..... On dit plein de choses. Moi, j'ai compris rapidement qu'il faut que je m'amuse en travaillant pour être productif et pour avoir l'impression que j'apporte de quoi à l'université. Donc, j'aime faire de la recherche, j'aime faire de l'enseignement et ces tâches-là. Ce que j'aime surtout c'est de ne pas faire la même chose. Donc, j'ai mis de côté tous les conseils que l'on me donnait et je me suis dit : « Fais ce qui te semble une valeur ajoutée et surtout pour une chose où tu trouveras de l'intérêt ». [...] Je ne sais pas si je suis innovateur car je ne suis pas capable de me comparer aux autres mais j'essaie en maudit. J'essaie d'être original (Professeur, pratique 9).*

L'intérêt des professeurs envers ceux jugés innovateurs peut s'avérer être un indicateur de la place qui est donnée à la valorisation de l'expérimentation au sein des organisations. Cela renforce le mythe de l'efficacité des pratiques traditionnelles d'enseignement. Relevons les propos de deux répondants.

*... il n'y a pas eu de feux d'artifice, ça c'est clair. [...] Mais il fallait que ça aboutisse en termes techniques parce que au mois d'août...il fallait rusher, on était concentré, le focus était sur le produit et après cela le focus était en classe et convaincre les profs. On s'est peu préoccupé de...l'effet que cela peut avoir sur les collègues. Ça n'a pas été mon cas. Après ça, ils l'ont vu, certains l'ont essayé [...] On est tous débordés. Tu peux pendre le CD et le regarder 5 minutes mais il faut que tu t'assois. (Professeur, pratique 1).*

*Il n'y a pas eu de retombées à ce niveau-là. Je ne peux pas être choqué de cela mais je ne comprends pas toujours. [...] C'est d'autant plus curieux que j'ai gagné une bourse du service pour le meilleur développement pédagogique. D'autant plus curieux que [un professeur] m'a mis en charge du multimédia. Mais ça jamais rien donné » (Professeur, pratique 2).*

À propos des conditions de fonctionnement qui ont favorisé ou contraint le développement des pratiques, la collaboration et le niveau d'engagement des chargés de cours se révèlent être d'une grande importance pour des professeurs dont les cours sont à grand volume. Deux constats différents se présentent ici.

*...il y a un élément qu'on n'a pas parlé et qui est un élément incontrôlable et nuisible dans ce processus, et qui nous empêchait de mesurer, c'est que depuis des lunes ce cours est enseigné majoritairement par des chargés de cours. Les chargés de cours n'ont pas eu l'intérêt autant que nous, le stimulant autant que nous... Pour eux la technologie, [...], ça été quelque chose comme : « on nous impose un outil et moi je ne vais pas, avec le salaire que je fais comme chargé de cours, mettre plus de temps pour apprendre l'outil, etc ». Cela on l'a perçu beaucoup. Quand on est arrivé avec notre cédérom, ça été : « Ah! Non! Pas encore un autre affaire ». C'est pourquoi on n'a pas pu vraiment mesurer cela parce que les porteurs étaient les concepteurs. Mais je ne peux pas dire que j'ai été capable de transmettre l'engouement et que j'ai été capable d'imposer l'obligation à utiliser l'outil en classe. N'oubliez pas parce que le matériel existe en version papier. On l'a dans nos cours (Professeur pratique 1).*

*On avait d'excellents chargés de cours en macro. Et d'ailleurs ça n'aurait jamais été possible de mettre ça en place sans leur collaboration. Les chargés de cours avec qui j'ai testé ça ont offert...c'est-à-dire qu'ils n'ont pas critiqué ça mais au contraire, ils m'ont offert leur entière collaboration et puis c'est dans un environnement où tout le monde avait envie d'apprendre. (Professeur, pratique 2).*

Un autre cas de figure attestant des conditions de fonctionnement susceptibles de favoriser les processus d'innovation est le fait que deux pratiques ont été détournées des orientations qui ont conduit à leur développement. Il était question de les offrir en contexte d'enseignement à distance. Offrir une telle flexibilité n'a d'ailleurs pas pris place. Ainsi, « On a pensé que cela pouvait être intéressant pour faire de la distance [...]. Mais un cédérom ne transmet pas la passion d'un professeur ; il marche pour nous parce qu'on transmet cette passion-là, on porte l'outil » (Professeur, pratique 1). En ce qui concerne l'autre pratique, il est entendu que :

*Moi, mon objectif ça s'adressait surtout à des étudiants qui travaillent, qui ont un emploi, qui ont des enfants, qui ont en marre de voyager tout le temps et venir le soir. Donc, il fallait être capable de diminuer leur charge de travail. Évidemment, comme prof tu ne veux pas perdre le contrôle de ta classe et tu es au courant que la formation virtuelle ça prend beaucoup de monde, donc j'avais pensé à une structure mixte où tu rencontres trois à quatre fois les étudiants pendant la session. [...]J'aurais pu l'utiliser au MBA. Je l'ai testé au MBA mais là j'ai un problème d'éthique. J'ai deux cédéroms. Brûler deux cédéroms ça coûte à peu près 1500\$ pour tous les étudiants pour des classes de 30. 1500 à 2000\$. Tu dis que si tu que 1500-2000\$ tu dois charger 3 à 4\$ et ça supporterait une séance sur 6 et ça te permet de ne pas être en classe. J'ai de la misère à faire brûler un CD, leur charger, et de ne pas être en classe. Mon Dieu ça me gêne de faire ça. (Professeur, pratique 3).*

**Tableau XXXVIII**  
**Les motivations et contraintes liées à la logique de la distinction professionnelle**

Création	
Discours des acteurs	Contenus discursifs des instances
Motivations <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nécessité de créer</li> <li>• Avoir du plaisir</li> <li>• Se différencier</li> <li>• Élaborer un projet de recherche</li> <li>• Motiver les étudiants (pédagogie active versus changement générationnel)</li> <li>• Améliorer les apprentissages (réalité des entreprises)</li> </ul> Contraintes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de temps</li> <li>• Politiques internes d'évaluation</li> <li>• Intérêt mitigé des pairs</li> <li>• Degré d'engagement des chargés de cours</li> </ul>	Stratégies organisationnelles : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Renouvellement des pratiques d'enseignement.</li> </ul>

## Conclusion

Le nombre de pratiques qui ont vu le jour au sein des environnements « Thinkpad » de la FSA et d'HEC Montréal valide les effets de la mise en place des infrastructures sur les processus d'innovation, ce qui ne veut pas dire pour autant que l'ESG ne se prête pas à la logique de la distinction professionnelle puisque le processus relève avant tout de démarches individuelles conduites par des professeurs soucieux de développer une pédagogie active centrée sur les apprenants afin de répondre aux exigences du métier de gestionnaire. Cette logique repose sur l'idée de créer au plan pédagogique, de se différencier auprès de leurs collègues et d'améliorer les apprentissages des étudiants. Ce travail est facilité par les attentes d'une nouvelle génération et la recherche d'une meilleure adéquation formation-emploi. Et il est

contraint par le manque de temps, les politiques internes d'évaluation, l'intérêt mitigé des pairs et le degré d'engagement des chargés de cours. Nous avons vu qu'il y a absence de travail institutionnel, faisant que l'ancienne et l'institution en devenir ne sont pas remises en question ou font l'objet d'attaque. Il n'y a que volontarisme de professeurs soucieux d'innover qui, sans le faire délibérément, supportent l'institution en devenir et combattent l'inertie de d'autres qui, inconsciemment, reproduisent dans certains le cas le mythe rationalisé de l'enseignement traditionnel.

## **Chapitre IX**

### **La logique de la normalisation**

---

Intitulée « La normalisation des environnements numériques d'apprentissage : une réponse à des problèmes actuels (2002-2007) », la seconde période des contenus discursifs atteste des efforts faits par la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) en faveur d'une normalisation des plateformes de gestion de cours et des contenus d'enseignement qui s'y retrouvent. Rappelons que ces plateformes ont déjà fait l'objet de contenus discursifs de cette même instance para-publique qui, en 2000, voyait en WebCt un produit multimédia de formation assurant la position du Canada dans un contexte de concurrence internationale en éducation. Il s'agit d'ailleurs d'une plateforme qui a trouvé notamment preneuse dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur québécois dès 1996, ce qui atteste du fait que ces derniers ont devancé les discours institutionnels. Au cours de ce chapitre nous nous attarderons à la manière dont les écoles et facultés de gestion ont répondu au travail institutionnel de la CREPUQ dont l'objectif est dès 2002 de consolider le champ de l'enseignement supérieur québécois autour de problématiques communes : l'interopérabilité technique et la gestion des droits de propriété intellectuelle en contexte de logiciel libre (CREPUQ, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007).

Nous verrons que le travail institutionnel (Lawrence et Suddaby, 2006) relève uniquement de la création. Les organisations justifient en termes de théorisation les plateformes en tant que moyen facilitant la gestion des troncs communs des programmes d'enseignement. Pour les organisations qui ont fait un développement local de ces plateformes, ces dernières permettent de reconduire le leadership qu'elles ont acquises au cours des années en matière d'intégration des technologies de l'information en contexte d'apprentissage. Le travail d'éducation est aussi présent dans la mesure où les organisations mettent de l'avant des séances de formation afin que les professeurs puissent exploiter les potentialités de ces plateformes. Puis, le travail de mimétisme en présence révèle la manière dont ces plateformes sont utilisées. Elles reconduisent les manières de faire traditionnelles en enseignement, si

ce n'est que la diffusion des contenus d'enseignement qui se voit bénéficier des possibilités du numérique.

## 9.1 Le contexte

Plus que toutes autres, les écoles et facultés de gestion demeurent les plus grandes utilisatrices des ENA en contexte d'enseignement supérieur québécois. Certaines d'entre-elles se différencient par le fait qu'elles les ont développées localement dans une démarche entrepreneuriale tirant profit des expertises pédagogiques construites au sein des environnements d'apprentissage « ThinkPad », cette réalité que nous avons reliée au chapitre 5 à la logique de la réputation.

Développé initialement sur la base d'une application logicielle développée par l'un de ses professeurs et prenant forme par la suite dans le cadre d'une collaboration avec une entreprise, l'ENA mis en place à HEC Montréal se nomme Zonecours. Implanté en 2004, il vise à remplacer les plans de cours traditionnels en proposant une approche structurée reposant sur des gabarits et un vocabulaire normalisé. Cet ENA a connu des modifications en 2007 afin de tirer avantage des possibilités du logiciel libre.

La Faculté des sciences de l'administration (FSA) a également entrepris un processus de développement d'un ENA dans le cadre d'une collaboration avec une entreprise qui, pour différentes raisons, s'est retiré du partenariat. Le nouvel ENA qui verra le jour en 2012 mais dont les premiers développements remontent à 2006 représente une alternative à WebCT<sup>29</sup>, laquelle était utilisée depuis 1996 dans l'ensemble des facultés de l'Université Laval. Le nouvel ENA se réclame des vertus du logiciel libre.

---

<sup>29</sup> La CREPUQ précisait à son propos en 2000 qu'elle a « été développée en 1995 à l'Université de Colombie-Britannique par le professeur Murray W. Goldberg. Initialement, cette plate-forme IP a été conçue pour répondre aux besoins de l'université. Lorsqu'elle fut présentée au public en 1996, à l'occasion d'une conférence internationale sur l'éducation tenue à Paris, elle souleva un vif intérêt. Depuis, WebCT a été adoptée par 700 universités et collèges dans 30 pays. Elle a été traduite en plusieurs langues et modifiée selon les besoins des utilisateurs. Au Québec, l'Université Concordia, l'Université Laval, l'Université McGill, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Montréal ont adopté la plate-forme WebCT (CREPUQ, 2000, p.21-22).

L'École des sciences de la gestion (ESG) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) s'est fait également l'hôte de l'environnement WebCT. C'est en 1999. Il représentait à cette époque le meilleur avantage en termes de coût. Une entreprise a été approchée à cette époque pour assurer le développement local d'une plateforme mais les coûts identifiés étaient de l'ordre du million de dollars. En 2008, WebCT se voyait remplacée par Moodle, un ENA lié également à la philosophie du logiciel libre.

## **9.2 Le travail de création**

Le travail de création repose sur trois catégories : la théorisation, l'éducation et le mimétisme. La redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement, telle que définie au sein des contenus discursifs des instances, constitue l'enjeu derrière ce travail.

### **9.2.1 Théorisation – l'utilité**

L'utilité des plateformes de gestion de cours répond d'abord à une problématique qui est propre aux écoles et facultés de gestion. Il est question de la gestion des tronc communs au sein des programmes de formation. L'exemple de l'ESG permet d'illustrer cette problématique. Il nous a été précisé que : « 75% des cours sur WebCT sont en gestion. Et l'ESG c'est le quart des étudiants de l'UQAM. C'est une faculté sur sept et c'est le trois-quart de l'utilisation de WebCT » (Acteur administratif 1, ESG). Pour un autre acteur, « la raison pour laquelle on a un si grand nombre d'utilisateurs c'est qu'on est déjà une grosse faculté mais nous avons une autre particularité que les autres facultés n'ont pas, à savoir les tronc communs. Des cours qui sont donnés à 15-20 copies la session font littéralement exploser le nombre d'étudiants. 15 fois 60 étudiants au bac, vous avez près de 1000 étudiants. Et vous en avez 7 ou 8 tronc communs. C'est clairement le nombre » (Acteur administratif 2, ESG). Pour un autre acteur, les systèmes de croyances qui caractérisent les acteurs associés aux sciences de l'administration constituent les raisons pour lesquelles il y a un tel niveau d'utilisation.

*Je pense que c'est parce que c'est structuré...par la nature des programmes, des cours et des attentes des étudiants. Plus de liens avec le milieu des affaires....cela n'avait pas d'allure de.... de la craie sur le tableau. Décalage avec le milieu. L'efficacité. Tout cela ensemble. Les gens sont plus réceptifs ici. Si on regarde l'ensemble de l'université, il y a des domaines qui ne le sont pas.... Les arts.... Ah ! En droit, ils sont aussi. Même en sciences....à part actuariat, mathématique... les autres, ce n'est pas. La demande est moins forte (Acteur administratif, ESG).*

Ces particularités sont aussi le fait des autres écoles et facultés de gestion constituant le champ à l'étude.

C'est en 2002 qu'un premier comité a été formé à HEC Montréal: « pour regarder les outils qu'on pourrait utiliser pour l'enseignement à distance, en ligne. Genre WebCT, Blackboard, ce genre d'affaires-là.... » souligne un acteur administratif, celui qui avait été mandaté pour mettre en place l'environnement d'apprentissage « ThinkPad » Virtuose. L'intérêt porté aux plateformes est qualifié de tardif par ce même acteur.

*Parce que dans ce temps-là à HEC on en avait pas de WebCT, d'affaires comme cela...parce que nous sommes arrivés avec Virtuose avant que ces outils soient développés. Donc, on ne les a pas pris. On a développé des petites affaires maison et on a passé à côté de ces affaires-là. Et là, on a eu quelques démonstrations et finalement, il n'y avait pas vraiment d'outils qui ont rallié la palme. En fait [rire], personne n'a eu le courage de vouloir implanter cela. C'était quand même un cauchemar.*

*C'est que ces outils étaient assez complexes à utiliser et demandaient des efforts pour convaincre le corps professoral de l'utiliser...des trucs de formation. En bout de ligne, ils étaient somme toute peu utilisés. Et coûtaient quand même chers (Acteur administratif 2, HEC Montréal).*

Cela ne veut pas dire pour autant qu'HEC ne possède pas d'infrastructures permettant aux étudiants d'accéder à des contenus d'enseignement. À ce propos, il y avait :

*Un petit environnement qui permettait aux étudiants d'avoir accès à cela sous la forme d'un agenda. C'était quelque chose d'assez précis et que quand tu cliquais tu tombais sur la séance du plan de cours dont tu devais faire les lectures. Ce qui est arrivé c'est que Peoplesoft [système d'information de gestion] est arrivé, puis cela est tombé. Et finalement, ce qui s'est passé, [...]...c'est que les pages web des profs ont commencé à être un peu partout...éparpillées, faites de différentes façons. Et là, à un moment donné, c'était quasiment impossible de savoir où un plan de cours se situait (Acteur administratif, HEC Montréal).*

Le développement de Zonecours à HEC Montréal a pris pour point de départ une application développée par l'un de ses professeurs. Elle servait à la gestion de plans de cours sur le web. Cette application intéressa un de nos notre principaux répondants, lequel allait peu de temps après rencontrer la direction avec un projet qui reprenait quelques éléments de l'application développée. Rappelons que cette direction voit dans les plateformes de gestion de cours un moyen favorisant notamment le développement de l'enseignement à distance en ligne. Le projet trouve preneur auprès des acteurs administratifs. L'ENA sera développé dans le cadre des activités d'une chaire qu'HEC Montréal inaugure à la même période. C'est en 2003. Il est spécifié que l'un des objectifs prioritaires de cette dernière est pour HEC Montréal : « de conserver son leadership technologique mondial en matière d'intégration des technologies à l'enseignement de la gestion et à l'expérience de ses étudiants. Le potentiel d'innovation pédagogique contenu dans les nouvelles technologies est incroyable. Aucun doute que la nouvelle chaire nous permettra d'aller plus loin et de conserver notre longueur d'avance»<sup>30</sup> .

On peut lire dans un acte de colloque de 2005 publié par les artisans de Zonecours que cet ENA répond à différentes préoccupations. Les limites des plateformes qui sont présentes au sein du champ servent d'appui à l'exercice de légitimation.

*... la plupart de ces outils présentent des lacunes qui empêchent leur utilisation intensive pour la publication et le partage de matériel pédagogique. Par exemple, les professeurs ont généralement peu d'aide et n'ont aucun standard pour développer la structure d'un plan de cours et il n'est souvent pas possible de partager les ressources entre collègues. Le processus de construction d'un plan de cours est long et complexe. Nous pensons que les systèmes de gestion des plans de cours électroniques devraient être basés sur la gestion de modèles qui permettrait ainsi de créer, d'adapter et de modifier les structures de plans de cours.*

La FSA exploite les potentialités de WebCt depuis 1996. Ce choix est avant tout celui des acteurs administratifs de l'Université Laval. La popularité grandissante du logiciel libre et de la croissance de la formation en ligne ont alimenté le désir de la FSA de développer une nouvelle plateforme répondant davantage à ses besoins. Ils

---

<sup>30</sup> <http://www2.hec.ca/manchettes/2003/2003010.html>

sont identifiés dans les termes suivants : « ...la popularité grandissante des communautés de logiciel libre ainsi que des services d'hébergement; la pérennité, la portabilité et le partage des contenus d'apprentissage; la croissance de la demande pour la formation en ligne, une tendance mondiale; l'offre d'un ensemble d'applications et de services pédagogiques centrés sur les besoins des étudiants; le leadership institutionnel en matière d'ENA »<sup>31</sup>. Se référant à une activité organisée par la CREPUQ qui tente à l'époque de consolider le champ autour de problématiques communes, l'extrait d'entretien suivant qui a été réalisé en 2006 démontre d'autres problèmes à résoudre pour les acteurs du champ. Au cœur de ceux-ci se retrouve le logiciel libre.

*A la CREPUQ, j'étais là il y a trois ou quatre mois. Il y avait un comité sur les plateformes et là tout le monde s'obstine. HEC Montréal attend ce qui se passe sur le marché. Sherbrooke a décidé d'aller sur une solution ouverte. Concordia a décidé d'aller sur Moodle, une copie de WebCT. Chacun a fait ses choix et quand tu vas à ces réunions-là... tout le monde discute de plateforme, mais nous on a fait une présentation et on ne venait pas parler de plate-forme parce qu'on n'en veut pas. On veut plus avoir un environnement qui utilise un paquet de services en ligne qui va répondre aux besoins du prof et des étudiants. On dit que les plateformes c'est contraignant et que ça va nulle part. La preuve est que présentement à l'Université Laval WebCT est la plate-forme supportée institutionnellement mais dès qu'on gratte un peu on s'aperçoit qu'il y a cinq plateformes différentes... Que tous utilisent en fait des outils parallèles. Ici on utilise WebCT mais on a développé 14 outils complémentaires que l'on branche à WebCT. Tout le monde a développé. Donc, ça ne répond pas. Le constat, c'est regardons vraiment ce qui se passe. Donc, qu'est-ce que l'on fait ?[...] (Acteur administratif 2, FSA).*

Le nouvel ENA de la FSA est né des connaissances qui ont été développées dans le cadre d'un micro-programme en gestion des connaissances et e-formation en 2005. Il est né de certains constats reliés aux différences entre la réalité universitaire et celle des entreprises. Le projet était d'essayer « de faire un mélange des pratiques et toujours en ayant comme perspective que dans les entreprises leurs objectifs c'est la performance ou l'utilité de la formation en fonction des objectifs d'entreprise. Cela nous a amené à se faire une idée de ce que devrait être les environnements d'apprentissage, un environnement compatible au niveau des universités, des entreprises et tout cela » (Acteur administratif 2, FSA). Il est entendu au départ que :

---

<sup>31</sup> [http://www.ena.ulaval.ca/docs/ENA\\_Orientations.pdf](http://www.ena.ulaval.ca/docs/ENA_Orientations.pdf)

*C'est un nouveau paradigme par rapport à tout ce qui s'est fait jusqu'à présent [...] Non seulement il y a une vision qui est derrière cela mais il y a aussi le comment faire. [...] C'est d'abord un document théorique d'une cinquantaine de pages... il y a un fond par rapport à la pédagogie, par rapport à l'intégration de l'ensemble des environnements d'apprentissage, et dans un deuxième temps il y a la programmation des applications...c'est ce qui n'a pas été fait. Mais il reste que c'est une vision...*

*Un nouveau paradigme par rapport à tout ce qui s'est fait jusqu'à présent. Cela à rien à voir.... En même temps, il y a une tendance qui s'en vient...avec tout ce qui se passe avec Google... on voit qu'il y a une tendance qui s'en va vers cela mais nous on l'a déjà...Je parlais avec le directeur des produits de Google il y a trois semaines à Dallas... on parlait de la même chose mais eux-autres ils ne l'ont pas écrit mais ils le font. Nous, on l'a écrit mais on ne l'a pas fait encore. Mais, l'avantage c'est qu'on a écrit cette vision-là..... L'idée avec [l'entreprise partenaire] c'était de la déployer....et l'application était Opensource en plus....L'idée c'est qu'on amenait un groupe d'universités avec nous dans l'aventure (Acteur administratif 2, FSA).*

Ce nouveau paradigme consiste à offrir aux étudiants et professeurs une multitude de services offerts sur Internet. Il répond en fait aux problèmes associés aux plateformes traditionnelles.

*Le problème avec ces plate-formes c'est qu'elles sont très loin du prof. Elles sont proches des informaticiens et des décideurs d'université. Les besoins naissent dans la salle de cours. Dans le quotidien, un prof débarque ici et dit : j'aimerais faire ça dans mon cours et je fais quoi ? ». Ça WebCt ne le fait pas. Alors, tu mets l'intégrateur là-dessus, tu trouves une solution, tu montes ça et ça ça ne fitte pas dans WebCT. Les besoins naissent à ce niveau-là et c'est à ce niveau-là qu'il faut travailler la réponse. Moi, je le vois à l'université dans toutes les facultés. Toutes les facultés développent. C'est comme ça que l'on arrive à dire WebCT c'est bien beau mais puisque tu réponds jamais à mes besoins, je commence à développer des choses. Tu deviens une espèce de portail pour arriver au reste mais le reste est indépendant. Donc, a-t-on vraiment besoin de ce portail-là ? À l'époque ça coûtait 5000\$ ... tout le monde l'a déployé et aujourd'hui cela en coûte 100 000\$ et les gens se demandent s'ils ont vraiment besoin de cela.[...] (Acteur administratif 2, FSA).*

Bien que jugé prometteur, le projet de partenariat de la FSA a pris fin à l'été 2006. Ainsi, « un paquet de problèmes, dans lequel je ne rentrerai pas, mais on a décidé de se retirer du projet » (Acteur administratif 2, FSA), nous a-t-on précisé. Il semble que les partenaires ne partagent pas le même agenda : « Essentiellement, disons, pour une question de délai parce que ils voulaient nous donner des délais qui étaient beaucoup trop longs par rapport à la vision qu'on avait. Pour nous, il fallait déployer, que d'ici un an tout fonctionne, alors qu'ils n'avaient pas cette presse-là de leur côté.

Bizarre ! », nous a précisé le principal acteur derrière ce projet. Qui plus est, « Ce qui est particulièrement intéressant dans ce dossier, c'est qu'on avait un modèle d'affaires qui était accepté par tout le monde et qui était extrêmement prometteur pour [entreprise partenaire]. C'était payant pour eux-autres » ajoute-t-il (Acteur administratif 2, FSA).

Alors qu'HEC a fait le choix de développer sa propre plateforme et que la FSA chérit le désir de développer un modèle unique, lequel sera offert qu'à partir de 2012, l'ESG qui utilise WebCt depuis 1999 réfléchit à l'ENA qui correspondra à ses besoins. Cet effort de réflexion a débuté en 2003.

Au même titre qu'HEC Montréal et la FSA, il est entendu pour l'ESG que l'adoption du logiciel libre est des plus légitimes. Pour un groupe de réflexion qui a pris place en juin 2003, il est question de mettre en œuvre « une politique institutionnelle arrimée aux choix de la CREPUQ sur le « Open source ». Les raisons menant à un tel changement se traduisent par le fait que la licence d'utilisation de la version Campus 4.1 de WebCT vient à échéance en mai 2005; que cette entreprise est rachetée à la même époque au coût de 180 millions de dollars par Blackboard, une autre entreprise de plateforme de gestion de cours qui, en octobre de la même année, a décidé de ne plus supporter cette version au-delà de l'année 2007. En fait, seule la version Campus 6.0 serait supportée et il n'y aurait aucune garantie quant à la longévité de la période de soutien. L'alternative serait la version Vista mais le coût de licence est de l'ordre de 400 000\$. Il est précisé dans un rapport de l'UQAM en 2005 que les différentes versions de WebCT ont :

*... intégré de plus en plus d'items dits « propriétaires »; « il devient de plus en plus difficile d'avoir accès au code de l'application. Concrètement cela signifie que l'adaptation à nos besoins est sujette à l'approbation du fournisseur ou à l'intervention du fournisseur moyennant rétribution pour effectuer les changements demandés par le corps enseignant et les étudiants. Les versions n'ont jamais offert d'outils d'administration efficaces et placent l'Université dans une situation de dépendance importante vis-à-vis du support de WebCT, basé à Vancouver, et qui comprend peu de personnel francophone; Enfin, le rachat de WebCT par Blackboard introduit une incertitude de taille : la politique de Blackboard à l'égard des anciens clients de WebCT.*

Le choix d'une plateforme permettant, dans le cadre du rattachement TELUQ-UQAM, de supporter des pratiques d'enseignement à distance en ligne et de favoriser une meilleure gestion des coûts ont fait que le logiciel libre s'est imposé. Cela s'exprime dans les termes suivants :

*Voyant que les commerciales ne pouvaient pas donner satisfaction, nous avons donc regardé dans l'Open Source. Pourquoi ? Principalement pour trois raisons. Principalement, parce que nous avons sur notre comité de grands défenseurs de l'Open Source. Deuxièmement, parce qu'au-delà de la tendance mode, la maturité de ces produits était arrivée à terme et l'utilisation qu'en faisait d'autres universités laissait présager des développements assez intéressants. Troisièmement, et ce n'est pas la moindre, ces plateformes, certaines d'entre elles, étaient déjà utilisées dans l'institution par des groupes de recherche où les enseignants avaient déjà dit que WebCT ils en avaient plus ou moins assez et qu'ils ne continueraient pas. Donc, nous avons déjà des petits foyers d'éclosion, d'utilisation de l'Open Source, pour lesquels on s'était dit : « Autant capitaliser là-dessus » (Acteur administratif 2, ESG).*

Il va sans dire que la légitimité du logiciel libre semblait bien assise, faisant qu'il y a correspondance entre les systèmes de croyances des acteurs de l'ESG, de l'UQAM, et de la CREPUQ. En fait, le logiciel libre s'impose d'autant plus qu'il est porté par la CREPUQ qui tend à consolider le champ.

Différentes plates-formes ont fait l'objet d'évaluation au sein de l'UQAM. Au sein de ce comité est présent un acteur de l'ESG (Acteur administratif 2). Les descriptions de chacune des plateformes qui ont fait l'objet de leur évaluation proviennent de l'« Étude de faisabilité – Projet collaboratif d'environnements numériques d'apprentissage (PROCENA) » (2005), une initiative pilotée par la CREPUQ. C'est alors que :

*Moodle s'avérait être le meilleur choix. Je me rappelle... nous avons aussi considéré WebCT parce que nous avons une longue relation de partenariat. Huit ans. Donc, avant de jeter WebCT...s'ils nous donnent une escompte très intéressante sur la version 2006, compte tenu qu'en Open Source il faut payer énormément de bebelles...voyons voir si WebCt peut accoter. Et dans les faits, nous étions encore à 20-30% plus cher que Moodle pouvait nous offrir (Acteur administratif 2, ESG).*

S'avérant la plate-forme la moins onéreuse, Moodle a été choisie, d'autant plus qu'elle est utilisée à la même époque par l'Université Concordia dont le succès auprès des enseignants a eu un effet rassurant. À cet égard : « C'est également un produit pour lequel nous avons travaillé énormément avec Concordia, puisqu'elle

avait déjà implanté Moodle, et nous voulions voir quel était le taux de croissance. Concordia nous avait mis en garde que la popularité de l'outil faisait qu'en moins de six mois le taux de croissance était de 30 à 40%. Donc, il fallait que nous gérons la croissance » (Acteur administratif 2, ESG).

Moodle a répondu en fait aux critiques portées à WebCT, lequel correspondait peu aux attentes des usagers, s'avérant peu flexible, peu convivial et peu modulaire. Le choix de Moodle n'a fait pas par ailleurs l'unanimité pour la TELUQ qui est désormais rattachée à l'UQAM depuis 2005. Le choix de la plate-forme qu'elle a développée aurait été préféré. Ainsi, « la TELUQ nous dit : pourquoi vous ne prenez pas notre plate-forme ? ». Oui, elle nous la donnait. Le problème c'est qu'ils ont recréé un code qui est relativement fermé. A toutes fins pratiques, ils ont pris le code et ils l'ont fermé. Donc, on ne peut pas modifier nécessairement ce que l'on veut. Cela posait un problème pour ceux qui étaient plus idéologiquement marqués sur l'Open Source » (Acteur administratif 2, ESG). Il faut préciser à cet égard que la TELUQ a également adopté Moodle dès 2009.

Les différentes activités qu'ont menées les acteurs nous amènent ainsi à constater que la théorisation est significative au sein du champ. Il y a un désir d'améliorer les solutions que représentent les plateformes de gestion de cours, particulièrement au plan administratif.

### **9.2.2 L'éducation**

Afin de favoriser l'utilisation des plateformes, l'ensemble des établissements ont offert des formations aux professeurs. Le cas de l'ESG s'avère intéressant puisqu'elle a été la seule faculté à le faire au sein de l'UQAM. Le comité qui avait été mandaté pour évaluer les potentialités de nouvelles plateformes pour remplacer WebCt avait constaté que ses capacités réelles avaient peu été exploitées dans l'ensemble de l'UQAM et ce, en raison du manque de formation et de support des professeurs. On précise que quelques professeurs ont utilisé les fonctions les plus avancées. À propos des initiatives de l'ESG, il nous a été témoigné qu'elle :

*...a été dans le passé la seule faculté à mettre en place une structure d'accompagnement des TIC par le biais des centres d'initiatives facultaires. Vous avez peut-être entendu parler du Labtic. C'est un centre où les enseignants pouvaient aller et dire : « on a un problème, on ne sait pas comment mettre un document PDF sur WebCT! ». Donc, il y a eu un accompagnement marqué dans le centre des sciences de la gestion. Cela a certainement aidé au niveau de la courbe d'apprentissage. Cela aide énormément. Les autres facultés n'ont pas eu cela. Donc, quand je regarde au niveau de l'innovation organisationnelle, l'ESG s'est démarquée. Il y a un intérêt (Acteur administratif 2, ESG).*

### 9.2.3 Le mimétisme

Nous pouvons avancer que les manières de faire qui caractérisent traditionnellement le champ n'ont pas été transformées, si ce n'est que la façon dont les étudiants accèdent aux contenus d'enseignement se voit modifiée et que les coordonnateurs des cours font la gestion des tronc communs.

**Tableau XXXX**  
**Le travail institutionnel de création de la logique de la normalisation**

Création	
Discours et actions des organisations	Contenus discursifs des instances
Théorisation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité des plateformes existantes</li> <li>• Gestion des coûts</li> <li>• Reconduire le leadership institutionnel basé sur l'expertise pédagogique</li> </ul>	Stratégies organisationnelles : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement</li> </ul>
Éducation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation des professeurs</li> </ul>	
Mimétisme <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diffusion des contenus d'enseignement</li> </ul>	

### Conclusion

La logique de normalisation se traduit en deux trajectoires : la première est le fait que les entrepreneurs que sont HEC Montréal et la FSA ont développé leur propre environnement numérique d'apprentissage (ENA), ce qui démontre qu'ils ont reconduit l'expertise pédagogique développée au sein de la logique de la réputation; la seconde est le fait de l'ESG qui s'approprie une plateforme existante. Le travail de mimétisme caractérise la logique de normalisation à laquelle se prêtent ces organisations: leurs pratiques traditionnelles sont reproduites et leurs façons de faire

sont facilitées. Puis, les potentialités du logiciel libre représentent une réponse aux problèmes de coûts des plateformes propriétaires. Étant déjà présentes au sein du champ, elles se sont vues au cours des années associées à des problématiques permettant de réunir les acteurs du champ autour de voies de solution le consolidant.

## Chapitre X

### Discussion

---

Pourquoi et comment développe-t-on des pratiques d'apprentissage en ligne au sein des écoles et facultés de gestion québécoises francophones évoluant en contexte de forte densité urbaine? Comment peut-on caractériser le processus de changement institutionnel qui découle du développement de ces pratiques? Alors que les chapitres 4 à 9 se sont attardés à répondre à la première question, c'est à la seconde que nous consacrons le présent chapitre.

Comme nous l'avons vu, les pratiques d'apprentissage en ligne en tant qu'institution en devenir se sont incarnées au fil du temps sous trois formes (le développement de l'enseignement à distance en ligne, le renouvellement des pratiques d'enseignement en classe et l'exploitation des plateformes de gestion de cours) et cinq logiques institutionnelles (la collaboration, l'expansion, la réputation, la distinction professionnelle et la normalisation).

Développées au départ dans l'objectif de répondre aux pressions institutionnelles que représentent la concurrence internationale en éducation et le changement de paradigme en enseignement, les trois formes n'ont pas rencontré les potentialités souhaitées. Du moins, le passage d'une forme à l'autre n'a pas transformé les valeurs, les croyances et les frontières traditionnelles du champ. L'ancienne institution qu'est l'enseignement traditionnel en classe a été maintenue. Il n'y a pas eu de ruptures. Cela se révèle dans l'auto-reproduction de l'encastrement social des routines d'enseignement qui se sont construites à travers le temps. Une réalité reconduite le plus souvent de façon non-intentionnelle par la force de l'habitude par les professeurs, des acteurs qui n'ont pas été formés à l'enseignement mais à la recherche, ce qui n'est pas sans problèmes pour le développement d'une institution en devenir légitimée sous l'angle du changement de paradigme en pédagogie. Alors que l'on ne peut prétendre que les acteurs au sein du champ défendent de façon intentionnelle l'utilité de l'ancienne institution, l'institution en devenir est jugée périphérique pour la majorité des acteurs qui reconduit les routines, bien qu'elle s'avère légitime pour ceux intéressés à innover au plan pédagogique.

Dans la mesure où les pratiques d'apprentissage en ligne ont été légitimées sur une base incitative et non législative, elles ont mené à de multiples formes d'hybridation. Institution malléable, ces pratiques répondent de ce fait d'une logique artisanale : elles ne sont pas normées, ne répondant pas d'un protocole de développement. Elles reposent sur des conventions floues. La diversité des formes et des types de pratiques se réclamant d'un certain pluralisme conceptuel le démontrent. Il va sans dire que l'institutionnalisation s'avère ce faisant davantage cognitive que normative.

Bien que les pratiques d'apprentissage en ligne n'aient pas été normées, il demeure intéressant de constater à cet égard qu'elles ont connu tout de même un certain niveau de diffusion au sein du champ. Cela est lié au fait que les logiques institutionnelles (Thornton, Ocasio & Lounsbury, 2012) auxquelles se sont prêtées les organisations dans le processus d'institutionnalisation ne sont pas nouvelles. Il s'agit de logiques déjà existantes qui ont été activées en fonction des intentions poursuivies par les acteurs des écoles et facultés de gestion dans le processus. Ces logiques donnent en fait de la stabilité à ces intentions. Elles permettent de prioriser les problèmes auxquels font face ces acteurs et d'orienter le choix des moyens qu'ils peuvent entreprendre pour les concrétiser. Notre analyse démontre que la rationalité concurrentielle oriente, plus que toute autre rationalité, la définition des problèmes auxquels les acteurs sont confrontés dans le travail institutionnel.

Nous démontrons dans les prochaines lignes les manières dont le travail institutionnel (Lawrence et Suddaby, 2006) qui a été conduit par les instances parapublique et gouvernementale est lié à celui des écoles et facultés de gestion (niveau macro) et se traduit tant au plan inter-organisationnel (niveau méso) qu'au plan intra-organisationnel (niveau micro). Nous montrons également les manières dont les cinq logiques institutionnelles sont différenciées et complémentaires entre elles.

Selon Lawrence et Suddaby (2006), le travail institutionnel révèle une séquence d'actions par laquelle les institutions sont créées, maintenues ou perturbées. Pour Greenwood, Suddaby et Hinings (2002), la théorisation en tant que travail de création constitue le pilier par lequel se construit tout processus de changement institutionnel. Cette activité consiste à établir des relations de causes à effets, à

spécifier les faiblesses de l'institution en place et à justifier les raisons pour lesquelles elle doit être remplacée, faisant que la nouvelle institution est associée à des valeurs ou encore à l'utilité du changement social (Varaa, Tienari & Laurila, 2006). La manière dont ce travail est conduit a des conséquences sur le niveau d'indifférence que peuvent manifester les organisations envers cette institution (Greenwood, Suddaby & Hinings, 2002). Lorsqu'elle répond d'une problématique jugée commune, qu'elle ne remet pas en question les valeurs professionnelles et les croyances traditionnelles des organisations et qu'elle s'avère conforme aux intérêts des organisations et de leurs audiences immédiates, son institutionnalisation serait davantage favorisée. Cela serait facilité par le développement d'une norme déterminant les conditions d'exercice et par l'enrôlement des acteurs dominants du champ (Rao, Monin, & Durand, 2003). La présence d'une institution normative – une association professionnelle notamment – qui dicterait et renforcerait ces conditions et les rôles que doivent jouer les acteurs supporterait en fait l'institutionnalisation.

Ces différentes considérations nous aident à expliquer pourquoi les pratiques d'apprentissage en ligne ne se sont pas institutionnalisées au sein du champ à l'étude; pourquoi en fait les objectifs auxquels tendaient à répondre leur développement ne se sont pas diffusés à l'ensemble du champ. En fait, l'institution en devenir que représentent ces pratiques s'est couplée à l'ancienne institution, faisant que le travail de mimétisme s'est imposé dans le processus d'institutionnalisation. En fait, l'ancienne institution est demeurée très légitime. Dans une large mesure, le travail de théorisation tel que défini par Greenwood, Suddaby & Hinings (2002) n'a pas fait l'objet d'une démarche formelle au sein du champ, ce qui explique l'auto-reproduction des routines d'enseignement, ce qui traduit une certaine forme de déterminisme. Il serait faux de croire par ailleurs que les organisations ne se sont pas adonnées à des exercices de rationalisation et/ou de post-rationalisation puisqu'elles se sont attardées à définir l'utilité de l'institution en devenir, à déterminer des conditions de fonctionnement susceptibles de favoriser son institutionnalisation et à effectuer par le fait même différentes activités de recadrage. Ces exercices constituent en soi un travail de théorisation d'une pratique qui n'est pas normée, qui relève d'une logique artisanale de développement. La manière dont se sont construites les logiques institutionnelles et le passage de l'une à l'autre des formes de

développement (de l'enseignement à distance en ligne à l'exploitation des plateformes de gestion de cours) démontre les particularités du processus d'institutionnalisation à l'œuvre au sein du champ. Ce processus se traduit, rappelons-le, dans le cas présent en deux périodes historiques.

Lors de la première période (« La légitimation du changement de paradigme en enseignement: une réponse à des problèmes potentiels (1994-2001) »), le processus d'institutionnalisation repose essentiellement sur un travail de création et de perturbation. Il est intéressant de constater qu'il n'y a pas d'intention de justifier en termes de théorisation les faiblesses de l'ancienne institution et les raisons pour lesquelles elle doit être abandonnée. Elle ne fait pas non plus l'objet d'attaque ou d'un processus de dé-légitimation. Il n'y a pas présence d'intentions de la dé-institutionnaliser en raison de sa désuétude ou de l'apparition de nouvelles opportunités. Il n'y a ni luttes institutionnelles ni présence d'acteurs visant à la détruire parce qu'elle ne correspond plus aux besoins ou aux intérêts. Puis, il n'y a pas de critiques en règles provenant d'acteurs extérieurs au champ, présence de volontés de la dissocier de ses principes moraux ou encore de remises en cause des présupposés et des croyances qui ont présidé à son institutionnalisation. Or, ces deux dernières intentions stratégiques qui sont liées au travail de perturbation et aux premières phases des processus d'institutionnalisation (Tolbert et Zucker, 1996; Greenwood, Suddaby et Hinings, 2002) ne s'avèrent pas présentes au sein du champ à l'étude. Les actions de saper des présupposés et des croyances relèvent plutôt du travail de maintien. Celui-ci est dirigé vers les discours qui légitiment à l'intérieur du champ les changements économiques et technologiques qui amèneraient à la nécessité de développer l'institution en devenir sous sa première forme, à savoir les pratiques d'apprentissage en ligne à distance. Cela révèle la présence de certains conflits dans le processus d'institutionnalisation.

Ce processus de changement institutionnel est en soi particulier puisqu'il révèle le fait que la remise en cause au sein du champ ne repose pas sur une légitimité d'ordre moral (Suchman, 1995), voire d'une nécessité sociale. Le processus s'appuie dans une large mesure sur une légitimité pragmatique, faisant qu'il y a présence d'intérêts stratégiques de la part de certaines organisations. La rationalité concurrentielle alimente ici les systèmes de croyances. Ces derniers se sont construits a priori sur

l'identification de problèmes potentiels provenant de l'extérieur du champ. Des problèmes que tendraient en fait à éviter les pratiques d'apprentissage en ligne à distance. Les discours les légitimant en contexte de concurrence internationale rendent compte de la construction de ces systèmes de croyances. Ils sont portés par le facilitateur institutionnel qu'est la Conférence des recteurs et principaux des universités (CREPUQ) et les entrepreneurs institutionnels que sont HEC Montréal et la Faculté des sciences de l'administration (FSA) de l'Université Laval. Ces acteurs ont développé l'aspect symbolique de l'institution en devenir afin de favoriser son développement. Ils ont construit un mythe rationalisé auquel ils ont attribué des rôles positifs au plan économique et pédagogique. Ce mythe prend forme dans la promotion des sociétés de l'information et du savoir. Si le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) y voit dans ces discours une forme de déterminisme économique et technologique, il en est autrement pour le facilitateur institutionnel et les entrepreneurs puisque ceux-ci créent un sentiment d'urgence marqué de la rationalité concurrentielle.

Comme nous l'avons vu, la logique de la collaboration découle de l'intérêt porté envers les pratiques d'apprentissage en ligne à distance par quelques acteurs au sein d'une même organisation : HEC Montréal. Au plan macro, le travail de perturbation sur lequel repose cette logique prend pour objet le problème potentiel que représentent les transformations technologiques et la concurrence internationale en éducation. Le travail de création qui est à l'œuvre fait que l'institution en devenir représente un moyen par lequel l'organisation peut redéfinir ses modes de fonctionnement et renouveler ses pratiques d'enseignement. L'objectif est de retirer un bénéfice institutionnel, celui de se prêter à des collaborations inter-organisationnelles, soit un mode efficace de l'organisation de l'enseignement jugé légitime par les instances. C'est sous cet angle que les acteurs administratifs des organisations s'engagent dans le travail institutionnel. Ils y trouvent une opportunité de positionnement stratégique. Au plan méso, le travail de création est facilité par la présence d'acteurs ayant déjà une affiliation professionnelle avec les champs périphériques qui sont à l'initiative des collaborations. Par ailleurs, une difficile conciliation des manières de faire des partenaires rendent caduque l'institution en devenir. Au plan micro, le désintérêt des acteurs qui ne sont pas à l'initiative des pratiques et le manque de soutien organisationnel révèlent une certaine indifférence

passive au sein de l'organisation. Bien que la logique de la collaboration soit en soi en continuité et en complémentarité avec les pratiques des professeurs qui sont près des associations professionnelles, elle se heurte à l'autonomie associée au métier de professeur.

Cela nous amène à constater que le processus d'institutionnalisation s'avère problématique quand il se construit, d'une part, sur un travail de perturbation basé sur l'identification de problèmes potentiels à résoudre dont la provenance s'avère extérieure au champ, et d'autre part, sur la faiblesse des conditions organisationnelles susceptibles de soutenir les efforts des acteurs. Ainsi, l'obtention de la légitimité que procure dans le cas présent la constitution de partenariat n'est pas pour autant synonyme d'efficacité (Meyer et Rowan, 1977; Dimaggio et Powell, 1983; Tolbert & Zucker, 1983) pour soutenir une offre de formation susceptible de rejoindre une grande population d'étudiants. En raison du fait qu'elle n'a pas rencontré les effets escomptés, la logique de la collaboration a amené ainsi à la reproduction du champ. La rationalité à l'oeuvre est celle de la concurrence, laquelle s'appuie sur la rationalité du partenariat, elle-même basée sur celle de l'affiliation professionnelle.

Comme nous l'avons vu, la logique de l'expansion est reliée au bénéfice institutionnel de proposer également l'apprentissage en ligne à distance au sein d'une offre de formation. Au plan macro, la redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement et le renouvellement des pratiques d'enseignement en tant que stratégies organisationnelles légitimées permettent de recouper les actions des organisations aux contenus discursifs des instances. Au plan méso, il est question de concurrence locale en lien avec une fusion organisationnelle qui a cours au sein du champ. L'ESG qui est au centre de cette fusion construit des discours de positionnement mais agit peu en ce sens, alors que la FSA qui a une expertise en formation à distance est amenée en ce contexte à accélérer son travail de mimétisme, couplant l'enseignement à distance traditionnel à des technologies exploitant les vertus de l'enseignement en classe, ce qui ne remet pas en question les manières de faire traditionnelles. L'expertise pédagogique que la FSA a développée au cours des années la favorise au sein du champ, celui-là même qui était appelé à se transformer face à la concurrence internationale en éducation, un mythe rationalisé qui n'a pas vu le jour. La FSA est d'autant plus favorisée dans son travail de création qu'elle jouit au

sein de l'université à laquelle elle est rattachée d'une politique de la formation à distance, ce qui n'est pas le cas de l'ESG qui, au sein de l'UQAM, dépend de la TÉLUQ, une organisation dont les modes de fonctionnement ne font pas de consensus auprès de certains acteurs. La résistance envers la fusion est à la fois passive à l'ESG pour ceux qui reconduisent les routines traditionnelles d'enseignement et active pour ceux qui voient en les modes de fonctionnement du partenaire une atteinte à leur mode de fonctionnement qui fait l'objet d'une convention collective. Le seul travail de maintien présent au sein du champ y réside. Il demeure intéressant de constater à cet égard que le seul projet à teneur politique qui a eu pour objectif de redéfinir les modes d'organisation traditionnels de l'enseignement au sein du champ a fait l'objet d'un tel type de travail. La rationalité à l'oeuvre est également celle de la concurrence, laquelle se fonde sur la multiplication de l'offre. Seule une organisation en tire particulièrement profit.

Cela nous amène à constater que, la frontière entre l'enseignement en classe et l'enseignement à distance a été maintenue au sein du champ. Il y a une reproduction de ce champ par le renouvellement d'un sous-champ, celui de l'enseignement à distance traditionnel, dont seules la FSA et la TÉLUQ en sont les acteurs au Québec depuis de nombreuses années. La concurrence n'est pas internationale mais bien locale. Les logiques de la collaboration et de l'expansion démontrent que l'historicité d'un champ s'avère des plus structurants sur la préservation des systèmes de croyances et des manières de faire. Elle oriente par les conditions initiales mises en place les développements futurs que connaîtra le champ (Farjoun, 2002). Cela ne veut pas dire pour autant par ailleurs que les établissements ne peuvent changer, voire innover.

Notre analyse du travail institutionnel qui a conduit à la construction des logiques de la réputation et de la distinction professionnelle nous permet d'illustrer certaines conditions institutionnelles qui se sont avérées favorables au développement de certaines capacités d'innovation organisationnelle et pédagogique. Encore faut-il reconnaître que ces capacités n'ont pas transformé les manières de faire mais qu'elles ont fait naître différentes expérimentations qui traduisent la présence de micro-processus de changement dans les écoles et facultés de gestion.

Au cours de la période où se construisent les logiques de la collaboration et de l'expansion, les instances et les organisations conduisent parallèlement au sein de leurs discours un travail de création justifiant l'utilité du changement de paradigme en contexte d'enseignement en classe. L'ancienne institution n'est pas attaquée puisque les organisations s'attardent à légitimer les potentialités de l'institution en devenir. Les logiques de la réputation et de la distinction professionnelle prennent forme en ce contexte. Alors que la première est animée par la volonté des acteurs administratifs de développer la reconnaissance organisationnelle au sein du champ par l'association à un réseau d'école et faculté de gestion nord-américaines, la seconde révèle les établissements d'enseignement supérieur en tant que lieu marqué de la présence d'acteurs soucieux à innover au plan pédagogique. Il va sans dire que ces logiques correspondent davantage que les précédentes aux croyances et manières de faire traditionnelles des établissements puisqu'étant centrées sur l'enseignement en classe.

Comme nous l'avons vu, la logique de la réputation réside dans la volonté d'association symbolique à un réseau d'organisations provenant d'un champ extérieur. Au plan macro, les deux entrepreneurs institutionnels que sont HEC Montréal et la FSA ont formulé un plaidoyer qui, tout en répondant à leurs propres enjeux et intérêts (Edelman et Suchman, 1997), s'est avéré légitime auprès de l'instance qui leur octroie les ressources nécessaires à leur développement : le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). Afin de se protéger de futures perturbations, ces entrepreneurs ont tiré profit de leur capital symbolique au sein du champ de l'enseignement supérieur québécois. Ils ont construit une légitimité pragmatique (Suchman, 1995) et se sont adonnés, en se référant à des standards de référence construits à l'extérieur du champ, à un processus d'isomorphisme (DiMaggio et Powell, 1983) leur permettant de construire des opportunités de changement leur étant favorables (Oliver, 1991). L'objectif a été d'être les premières organisations à construire un sous-champ favorisant leur positionnement stratégique. Cela a trouvé preneur auprès des instances puisque les intentions des entrepreneurs ont représenté une voie susceptible d'assurer l'avenir de l'enseignement supérieur québécois dans un contexte marqué de différents problèmes potentiels et d'attentes multiples. La convergence des rhétoriques a favorisé l'obtention de ressources – et la modification du programme de prêts aux étudiants – et a amené en fait les entrepreneurs à réaliser le rôle qu'ils ont à jouer au sein du champ de l'enseignement

supérieur québécois. L'accès à des ressources a permis de rehausser leur rôle. Rappelons que leurs projets ont fait l'objet de contenus discursifs de la CREPUQ en 2000. Cela confirme leur rôle d'entrepreneur au sein du champ. Leur légitimité devient ainsi une ressource stratégique. Par ailleurs, le processus auquel se prêtent les entrepreneurs n'est pas sans conflits au sein du champ. L'accessibilité à l'enseignement supérieur constitue l'enjeu.

Les intentions des acteurs administratifs se sont avérées ici déterminantes dans le processus de développement de la logique de la réputation. Comme le précise Selznick (1957) à propos du leadership institutionnel, les acteurs motivés à entreprendre un changement sont des agents d'institutionnalisation. Ce sont en fait des acteurs politiques. Dans le cas présent, le travail de ceux-ci et ainsi que celui des instances qui les appuient dans leurs stratégies ne font pas de l'institution en devenir une nécessité sociale au sein du champ. Elle répond plutôt d'une logique concurrentielle dont les contours sont incertains. En raison du mandat de démocratisation qui lui a été conféré dans le cadre de sa mission d'enseignement, l'ESG n'a pu entreprendre le même changement, bien qu'elle ait voulu. En fait, les acteurs ont jugé que les manières de faire traditionnelles étaient encore adaptées à la situation. Cela révèle que le projet des entrepreneurs relève uniquement de la légitimité pragmatique.

Au plan méso, la coopération représente le mécanisme par lequel le sous-champ construit par les entrepreneurs a pris forme. Ils se sont bâtis un capital symbolique sur la base de leurs infrastructures technologiques et du modernisme de leurs bâtiments et se sont regardés évoluer sous l'angle de la rationalité concurrentielle tout en étant parties prenantes du réseau normatif conduit par l'entreprise qui a été à l'initiative du concept « ThinkPad ». Un travail qui a permis, d'une part, de répondre aux incertitudes que soulève l'enjeu du renouvellement des pratiques d'enseignement et la redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement, et d'autre part, de consolider et de renforcer le sous-champ. Cela participe au développement de standards réduisant les incertitudes (Acquier et Aggeri, 2006). Il s'agit en fait d'événements configurateurs de champs (Lampel et Mayer, 2008) qui assument un rôle de cohérence sociale et de définition du champ et de ses frontières.

Au plan micro, des stratégies de valorisation pédagogique ont pris place, rendant compte du travail d'éducation qui a été construit pour renouveler les pratiques d'enseignement. Ces stratégies se sont avérées spécifiques aux entrepreneurs institutionnels, ce qui révèle que la construction de l'expertise pédagogique est au cœur de la différenciation au sein du sous-champ et à l'intérieur même du champ des écoles et facultés de gestion. Puisque le travail au sein des organisations a été fait de manière incitative et non punitive, ces micro-processus ne constituent pas la norme, ne conduisent pas à de nouveaux standards mais participent de manière progressive et incrémentale à une certaine transformation des manières de faire traditionnelles, ce qui se révèle par les stratégies d'hybridation de l'ancienne institution. À cet égard, les expérimentations qu'ont développées certains professeurs bénéficient de foires d'exposition organisées annuellement. Il s'agit d'événements qui permettent de valoriser les efforts organisationnels consentis pour le renouvellement des pratiques d'enseignement. Cela permet ainsi de renforcer l'image symbolique des entrepreneurs en tant qu'acteurs innovateurs au sein du champ. Une fois de plus, la rationalité à l'œuvre est celle de la concurrence, laquelle se fonde sur l'innovation organisationnelle.

Comme nous l'avons vu, la logique de la distinction professionnelle repose sur des processus individuels d'innovation pédagogique qui font l'objet de mesures incitatives, particulièrement au niveau des organisations qui se réclament de la logique de la réputation. Il n'y a pas dans ce contexte de travail institutionnel puisque les acteurs ne sont pas nourris d'intentions stratégiques de changer les arrangements institutionnels qui caractérisent traditionnellement le champ dans lequel ils évoluent. On ne peut prétendre qu'ils répondent de manière intentionnelle aux pressions institutionnelles qu'exposent les contenus discursifs des instances. Les stratégies des acteurs révèlent plutôt une attitude réflexive envers leur métier d'enseignant, ce qui se révèle par l'idée de créer au plan pédagogique, de se différencier et d'améliorer les apprentissages des étudiants. Les caractéristiques organisationnelles ont un pouvoir d'influence sur ces stratégies. À cet égard, les professeurs évoluant à l'ESG ne sont pas aussi investis du désir de renouveler les pratiques d'enseignement. Le nombre inférieur d'innovations qui s'y retrouve tend à le démontrer. Les actions des innovateurs qui profitent des infrastructures et des stratégies de soutien à l'enseignement mises en place par le biais de la logique de la réputation ne sont pas

ainsi à négliger dans le processus d'institutionnalisation. Par ailleurs, ces acteurs ont la liberté d'entreprendre des processus d'innovation mais sont contraints par les systèmes de contrôle des exigences du métier chercheur, une réalité qui est normée. Par conséquent, ces systèmes ont un rôle déterminant dans la reconduite des routines traditionnelles, ce qui n'est pas sans conflit lorsque la rationalité à l'œuvre est celle de l'innovation pédagogique, laquelle se fonde particulièrement sur celle de l'innovation organisationnelle associée à la logique de la réputation.

Lors de la seconde période (« La normalisation des environnements numériques d'apprentissage : une réponse à des problèmes actuels (2002-2007) »), les instances s'attardent à construire un travail institutionnel de création menant à la redéfinition des modes d'organisation traditionnels de l'enseignement et à la construction et au transfert de connaissances. Contrairement à la première période, il n'est plus question de manières d'enseigner mais de conditions techniques favorisant la redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement et le renouvellement des pratiques d'enseignement. Au plan macro, il n'est plus tant question de mettre de l'avant un système de croyances qui s'appuie sur différents problèmes potentiels à résoudre dont la provenance serait extérieure au champ, il est plutôt question d'élaborer des conditions techniques qui répondent à des problèmes jugés actuels. L'adoption du concept « Environnement numérique d'apprentissage » (ENA) et l'utilisation du logiciel libre représentent des solutions au problème que représente la gestion des ressources. Au plan méso, les organisations ont été appelées à collaborer autour d'une problématique jugée commune : les droits de propriété intellectuelle. Une problématique qui est liée aux contraintes que représentent les licences d'exploitation qu'ont développées les entreprises qui sont à l'initiative des plateformes propriétaires. Au plan micro, la logique de la normalisation se traduit par deux trajectoires : la première est le fait que les entrepreneurs ont développé leur propre ENA, ce qui démontre qu'ils ont reconduit le leadership institutionnel qui a profité à la logique de la réputation; et la seconde révèle l'appropriation d'une plateforme existante sur le marché.

Bien qu'elle représente la stabilisation d'un certain consensus au sein du champ, l'exploitation des ENA ne représente pas en soi une redéfinition des manières de faire traditionnelles du champ. Elle ne remet pas en question ses valeurs professionnelles et

ses croyances traditionnelles puisqu'elle relève le plus souvent de préoccupations administratives et de l'appropriation de conditions techniques pour les acteurs pédagogiques. Les ENA sont en soi semi-institutionnalisés, c'est-à-dire qu'ils reposent sur un consensus concernant leur valeur au sein du champ (Tolbert et Zucker, 1996). Ils sont portés par les acteurs administratifs des organisations et la CREPUQ, laquelle représente les intérêts des premiers au sein du champ. Légitimés par les administrateurs, ils facilitent les façons de faire, ce qui favorise l'institutionnalisation. La rationalité à l'œuvre est celle de la gestion des ressources, laquelle se fonde sur celle des systèmes d'information.

Nous sommes amenés ainsi à constater que le développement de l'enseignement à distance en ligne, le renouvellement des pratiques d'enseignement en classe et l'exploitation des plateformes de gestion de cours ne se sont pas institutionnalisés. Ces formes ne se sont pas avérées pleinement conformes aux normes du système de valeurs en présence (Suchman, 1995). Les constats faits par Tolbert et Zucker (1996) à propos des processus d'institutionnalisation nous servent d'appui. Pour ces dernières, ces processus se traduisent par le passage d'une pratique de son statut d'innovation à celui de pratique habituelle, constamment répétée, considérée comme normale, voire tenue pour acquise puisque jugée légitime et enracinée dans des mécanismes de coordination sociale qui deviennent stables à travers le temps. En cela, on ne peut dire que les trois formes se sont révélées au fil du temps jugées pour acquises. Elles ont bénéficié de ressources gouvernementales mais n'ont pas reposé sur des mécanismes de coordination sociale stables et participé au renouvellement des manières de faire traditionnelles. Ces trois formes révèlent des processus d'hybridation de l'ancienne institution.

La façon dont les cinq logiques ont pris place au cours des années nous permet de comprendre que les trois formes ont connu un rythme évolutif et différencié au sein d'un champ où rare est la présence de changements radicaux. C'est pourtant ce type de changement qui a été préconisé au sein des contenus discursifs du facilitateur institutionnel et des discours des entrepreneurs. Kezar (2005) qui s'appuie sur Schein (1985) avance que « Since higher education institutions are loosely coupled, and since they have normative embeddedness, high institutional commitment, and general lack of environmental vulnerability, radical change is very unlikely » (Kezar,

2005, p.640). Un type de changement d'autant moins probant que, comme le constate Cohen et March (1974), les acteurs qui évoluent en contexte d'enseignement supérieur manifestent davantage une identification envers leur profession qu'envers leur organisation. Il est question le plus souvent d'une décentralisation tant horizontale (niveaux de gestion et d'autorité) que verticale (domaine d'intérêts), faisant que les processus de décision et de changement sont très dispersés. Et à l'instar de Denis, Langley et Rouleau (2007), nous pouvons avancer que l'autonomie qui est caractéristique du mode de fonctionnement des organisations pluralistes que sont les établissements d'enseignement supérieur favorise la paralysie collective, faisant que les acteurs peuvent se dissocier des orientations centrales des organisations. Le pouvoir diffus et la démarche participative au plan décisionnel rendent le consensus difficile et long à obtenir et les changements implantés dilués. Mintzberg (1989) amène d'autres éléments à notre compréhension des capacités d'innovation de ces établissements. Il s'agit de bureaucraties professionnelles au sein desquelles la formation des stratégies est perçue comme étant un processus lent, intuitif et progressif qui est inséré entre différents sous-systèmes relativement indépendants (« loosely-coupled ») qui permettent des adaptations opportunistes à des situations locales.

Nous sommes amenés à constater que les caractéristiques institutionnelles et organisationnelles qui se sont construites au cours des années ont eu une influence déterminante sur la manière dont les cinq logiques ont pris place sein du champ. L'expertise professionnelle des professeurs (la logique de la collaboration); les politiques de formation à distance (la logique de l'expansion); le statut, le mandat d'enseignement et le leadership institutionnel qui bénéficie d'appuis politiques (la logique de la réputation); la présence d'acteurs soucieux de tirer profit des stratégies de soutien et de valorisation de l'innovation pédagogique (la logique de la distinction professionnelle); et l'expertise technologique et la gestion des ressources (la logique de la normalisation): autant de caractéristiques qui ont participé au processus d'institutionnalisation et à la différenciation au sein même du champ et à l'intérieur des organisations. Il s'agit d'un processus qui s'est avéré progressif et incrémental, étant marqué d'ajustements qui n'ont pas redéfini les modes d'organisation de l'enseignement et les pratiques d'enseignement. Les transformations qu'ont connues

ces dernières se traduisent dans le travail d'hybridation de l'ancienne institution. Le travail de mimétisme le démontre.

Notre analyse montre que les acteurs dans les organisations ont activé des logiques institutionnelles existantes qui répondent à leurs intérêts stratégiques. Chacune des organisations a fait ses choix face aux attentes de leur environnement. Des attentes qui, au départ, ont reposé sur l'identification de problèmes potentiels dont les présupposés étaient largement marqués du déterminisme économique et technologique. Dans un contexte marqué du pluralisme institutionnel où les écoles et les facultés de gestion sont, comme tout autre établissement d'enseignement supérieur, un véhicule des professions académiques, une branche des instances gouvernementales et sont influencées par les mécanismes de régulation qui caractérisent le capitalisme (Meyer et Rowan, 2006; Kraatz, 2009), le processus d'institutionnalisation des pratiques d'apprentissage en ligne répond à différentes pressions qui ont mené à l'activation de différentes logiques déjà présentes, lesquelles ont participé à la reproduction des manières de faire traditionnelles du champ mais avec l'apport des TIC. Les attentes formulées sur une base incitative et non normative ont fait l'objet de résistance le plus souvent de façon passive par les acteurs pédagogiques, bien qu'elles aient été légitimées par les acteurs administratifs qui ont mobilisé la rationalité concurrentielle qui se retrouve dans une large mesure au sein des cinq logiques.

**Tableau XXXX**  
**Synthèse des logiques institutionnelles**

Logiques	Macro	Méso	Micro
<b>Période 1: La légitimation du changement de paradigme en enseignement: une réponse à des problèmes potentiels (1994-2001)</b>			
<b>Forme A : Le développement de l'enseignement à distance en ligne</b>			
<i>Collaboration</i> (HEC)	<b>Perturbation : problèmes potentiels</b> Transformations technologiques Concurrence internationale <b>Création : théorisation</b> Redéfinition des modes d'organisation de l'enseignement (légitimité des partenariats) Renouvellement des pratiques d'enseignement	<b>Création : théorisation</b> Saisie d'opportunités Reconduite des processus d'affiliations professionnelles	<b>Création : théorisation</b> Absence de soutien et désintérêt des acteurs

**Rationalité** : concurrence (affiliation professionnelle)  
**Différenciation institutionnelle** : expertise des professeurs  
**Effet** : reproduction du champ

---

**Expansion**  
(ESG et FSA)

**Création : théorisation**  
Renouvellement des pratiques  
d'enseignement

**Perturbation :**  
**problèmes actuels**  
Évaluation de la concurrence locale  
(FSA)

**Création : mimétisme**  
Couplage et reconduction de  
l'expertise pédagogique (FSA)  
**Maintien : remise en cause**  
Protection de la convention  
collective (ESG)

**Rationalité** : concurrence (multiplication de l'offre)  
**Différenciation institutionnelle** : expertise pédagogique et politique de formation à distance  
**Effet** : renouvellement d'un sous-champ

---

### **Forme B : Le renouvellement des pratiques d'enseignement en classe**

---

**Réputation**  
(FSA et HEC)

**Création : théorisation**  
Concurrence internationale en  
éducation  
Renouvellement des pratiques  
d'enseignement

**Création : théorisation et réseaux**  
**normatifs**  
Coopétition

**Création : mimétisme**  
Pratiques d'enseignement et  
programmes de prêt  
**Maintien : remise en cause**  
Mandat d'accessibilité (ESG)

**Rationalité** : concurrence (innovation organisationnelle)  
**Différenciation institutionnelle** : mandat d'enseignement, statut et appui politique/ leadership institutionnel  
**Effet** : création d'un sous-champ

---

**Distinction**  
**professionnelle**  
(HEC, FSA et  
ESG)

Rayonnement des innovations  
pédagogiques

Évaluation de la valorisation  
pédagogique et des infrastructures  
technologiques  
Couplage  
Évaluation des exigences de la  
recherche  
Évaluation de l'indifférence  
inconsciente

**Rationalité** : innovation pédagogique (innovation organisationnelle)  
**Différenciation institutionnelle** : stratégies de soutien et de valorisation de l'innovation pédagogique  
**Effet** : différenciation au sein du champ

---

### **Période 2 : La normalisation des environnements numériques d'apprentissage : une réponse à des problèmes actuels (2002-2007)**

---

#### **Forme C: l'exploitation des plateformes de gestion de cours**

**Normalisation**  
(HEC, FSA et  
ESG)

**Perturbation :**  
**problèmes actuels**  
Redéfinition des modes  
d'organisation de  
l'enseignement

**Création : théorisation**  
Leadership institutionnel (HEC et  
FSA)  
Gestion des coûts

**Création : mimétisme**  
Diffusion des contenus

**Rationalité** : gestion des ressources (système d'information)  
**Différenciation institutionnelle** : expertise technologique et ressources économiques  
**Effet** : consolidation du champ

---

## Conclusion

---

Cette thèse qui se veut une contribution empirique à la compréhension des processus de changement en contexte d'enseignement supérieur s'est attardée au processus d'institutionnalisation d'une pratique répondant d'une logique artisanale de développement. Une pratique qui, n'étant pas normée mais légitimée sur une base incitative et non législative, a reposé sur trois formes (le développement de l'enseignement à distance en ligne, le renouvellement des pratiques d'enseignement en classe et l'exploitation des plateformes de gestion de cours) et cinq logiques institutionnelles (la collaboration, l'expansion, la réputation, la distinction professionnelle et la normalisation). Ce mode d'institutionnalisation a amené au développement de différentes stratégies d'hybridation des routines traditionnelles d'enseignement. Notre démarche qui comporte différentes limites empiriques et théoriques nous amène ici à présenter différentes pistes de recherche pour l'avenir.

Au plan des limites, nous avons peu considéré le rôle déterminant qu'ont les politiques d'évaluation des tâches professorales sur le processus de changement. Ces politiques ne sont pas homogènes d'une organisation à l'autre et dans certaines organisations elles s'avèrent différenciées selon les disciplines d'enseignement. Cela oriente certes les micro-processus de changement. Puis, il serait important de comprendre davantage la manière dont l'expertise pédagogique se construit à travers le temps et influence les intentions des acteurs et orientent le processus de changement des logiques institutionnelles.

Au plan des pistes de recherche, il serait des plus importants de comparer les particularités du travail institutionnel qui accompagne le processus d'institutionnalisation d'une pratique qui n'est pas normée à celui d'une pratique qui est normée. Il nous faut comparer les formes d'hybridation qui ont fait l'objet de notre étude à d'autres que l'on retrouve dans la littérature. Cela permettrait de cerner les types de travail institutionnel qui favorisent un tel processus de changement.

Pour terminer, nous invitons les organisations universitaires à exercer un jugement critique à l'égard des mythes rationalisés que portent une institution en devenir.

Qu'entendons-vous par apprentissage en ligne? Les contextes institutionnels sont-ils similaires à l'échelle internationale? Puis, il importe de reconnaître que l'institutionnalisation de telles pratiques d'enseignement repose sur la stabilisation des arrangements institutionnels favorisant le développement de l'expertise pédagogique des professeurs. Cela implique de reconnaître le temps qu'il consacre au développement des pratiques dans le cadre de leurs activités professorales. Cela permet de tirer davantage profit des stratégies de valorisation et de soutien à l'innovation que l'on retrouve déjà dans les organisations universitaires. Cette expertise en enseignement doit s'appuyer sur un champ de connaissance au sein duquel le concept d'apprentissage en ligne doit être précisé, voire normé. La construction de l'expertise pédagogique doit amener au développement de pratiques basées sur le paradigme d'apprentissage, sinon il y a reconduite des routines traditionnelles d'enseignement et simple exploitation des environnements numériques d'apprentissage. La reconnaissance de l'expertise pédagogique doit se traduire dans les politiques d'évaluation des professeurs, lesquelles constituent une forme de normalisation orientant leur travail. Le développement de cette expertise implique également la participation des acteurs au développement du champ de connaissances. Nous les invitons à décrire, analyser et diffuser les innovations qu'ils développent en considérant les particularités des contextes institutionnels dans lesquelles elles ont pris forme.

## Chapitre XI

### Épilogue

---

Les précédents chapitres ont décrit la nature du travail des acteurs participant au processus d'institutionnalisation des pratiques d'apprentissage en ligne, une institution en devenir au sein du champ à l'étude. Le présent chapitre s'attarde davantage à la compréhension de l'encastrement social et historique qui a orienté ce travail qui est alimenté de cinq différentes logiques. Le point de départ de notre réflexion prend pour objet les discours normatifs associés à la société de l'information (Mattelart, 2001), un concept mobilisé dans le travail de perturbation auxquels certaines instances et les entrepreneurs du champ se sont associés lors de la première période (1994-2001). Nous défendrons l'idée que les pratiques d'apprentissage en ligne qui ont été légitimées dans ce contexte et développées par les écoles et facultés de gestion représentent une réalité hypermoderne (Lipovetsky, 2004; Lipovetsky et Charles, 2004; Aubert, 2004).

#### 11.1 La société de l'information

Basé sur le culte du nombre et de l'utile (Mattelart, 2001), le concept de société de l'information qui a été mobilisé au sein des discours de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) a été associé à une mutation de la société capitaliste moderne. Il est de ce fait le produit de la modernité occidentale dont on ne peut réfléchir le développement sans reconnaître l'autonomisation progressive de l'économie, la prégnance de la science et du progrès technologique. Une modernité qui, comme le remarque Ellul (1954), a fait place progressivement à la pensée technique et au mythe du progrès.

Le concept de société de l'information a été élaboré depuis les machines intelligentes de la seconde guerre mondiale, époque qui a consacré le concept de cybernétique porté par Norbert Wiener (1952). La science de l'information était née, s'inscrivant dans un espace réflexif à propos de l'art de rendre l'action efficace et d'améliorer rationnellement le travail asservi à un but par la science des machines, lesquelles interprètent et transmettent les ordres par calcul mathématique et algorithme (David, 1965). L'intelligence devenait un dispositif de traitement et

d'échange d'informations et la communication se faisait outil de gestion. La mission de la science de l'information est, pour reprendre Journet (2001), de résoudre les tensions, d'induire la coopération et d'éliminer les désordres de l'action humaine. L'amélioration des capacités de calcul est au coeur du projet cybernétique et de ce qui deviendra la société de l'information. Les hypothèses communicationnelles de Wiener auront un impact considérable sur la conception de l'Homme, des organisations et de la société, sur les sciences en général et sur le développement des recherches menées sur l'intelligence artificielle. Rappelons que la cybernétique est née à la fin des années 40, époque marquée d'un profond désenchantement quant à l'humanisme.

Le projet qu'incarne la société de l'information nous amène à réfléchir à la pensée technique en tant que fait de civilisation pour reprendre Mauss. Selon Ellul (1954), la technique portée par la loi de l'efficacité construit le monde nouveau indispensable, intègre la machine à la société en la rendant sociale et sociable et construit également le monde qui lui est indispensable. On retrouve de ce fait les discours de la société de l'information par lesquels le progrès passe par le développement technologique. Pour reprendre une fois de plus Ellul (1954), « la technique en se développant pose des problèmes tout d'abord techniques, qui, par conséquent, ne peuvent être résolus que par le technique. Le niveau actuel appelle un nouveau progrès et ce nouveau progrès va en même temps accroître les inconvénients et les problèmes techniques, puis exiger d'autres progrès encore » (p.86).

Porté par les États-Unis et le Japon de l'après-guerre, formalisé par l'OCDE en 1975, et repris par le Conseil des ministres de la Coopération européenne quatre ans plus tard, le concept de société de l'information s'est progressivement institutionnalisé pour être finalement soutenu au cours des années '90 par différentes instances internationales (Mattelart, 2001) dont en premier lieu le Gouvernement des États-Unis lorsqu'il crée en 1991 le « National Information infrastructure » (NII), lequel deviendra en 1994 la « Global Information Infrastructure ». Emboîteront le pas l'Union européenne en 1993, les agences des Nations Unies en 1995 et l'Union internationale des Télécommunications en 1998. S'incarnant à travers les paroles d'Al Gore, le discours du gouvernement américain s'avère des plus intéressants à la

compréhension de la vision d'avenir qu'incarne la société de l'information. Ce discours est repris ici par la Commission de la République française pour l'éducation, la science et la culture (CRFESC)

Nous avons aujourd'hui à portée de mains les moyens techniques et économiques de rassembler toutes les communautés du monde, nous pouvons enfin créer un réseau d'information planétaire qui transmet messages et images à la vitesse de la lumière depuis les grandes villes jusqu'aux plus petits villages de tous les continents [...] des réseaux d'intelligence distribuée qui encerclent le globe grâce à la coopération de tous les gouvernements et de tous les peuples [...]. Chaque lien que nous créons renforce ceux de la liberté et de la démocratie dans le monde entier ; en ouvrant les marchés nous ouvrons des voies de communication; en ouvrant des voies de communication nous ouvrons les esprits [...] (CRFESC, 2005, p.14)

Au cours de la même période apparaîtra la notion de « nouvelle économie », formule depuis à la mode consacrant la capitalisation boursière, la mondialisation et l'ère de l'informatique, vecteur de progrès technique et de croissance économique. La société de l'information s'est développée ainsi dans le cadre de la mondialisation néolibérale qui accompagne cette nouvelle économie. Alors que les marchés des pays du Nord ont commencé à être saturés au plan économique, des pressions s'exerçaient sur les pays du Sud afin qu'ils fassent place aux investissements des entreprises de télécommunication, lesquelles défendaient l'idée qu'Internet représentait un bouleversement du marché et que la restructuration du capitalisme était le symbole d'une nouvelle société. Le projet de la société de l'information se présentait alors à la portée de tous en autant que la fracture numérique soit réduite (Mattelart, 2001)

Au nom de l'agencement rationnel des moyens et de l'interdépendance économique qui sont à la fois le moteur et la conséquence de la multiplication des réseaux, les technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent un instrument de communication et de gestion, incarnant le devenir d'une nation virtuelle où liberté et épanouissement individuel vont de pair (Flichy, 1995; Castells, 2000; Rifkin, 2000). Elles s'avèrent un lieu de production qui a une valeur ajoutée et sont associées à différentes activités commerciales tels les services éducatifs dans un marché de l'éducation. Ce contexte se produit dans la transformation des modalités de concurrence déjà enclenchée par la vague des méga-fusions et des ententes de coopération entre les entreprises déjà multinationales. Du champ des télécommunications, des industries culturelles puis des secteurs de la production

informatique et de tous les autres secteurs industriels et de service, tels les banques et la finance, le maillage porté les systèmes de croyances des TIC a gagné progressivement les établissements d'enseignement supérieur et ce, au nom de la réduction des coûts.

Légitimant les TIC, la société de l'information s'est présentée comme étant la marche à suivre que devait entreprendre les établissements d'enseignement supérieurs depuis le milieu des années 90, malgré que l'expression soit polysémique (Commission de la République française pour l'éducation, la science et la culture, 2005).

En somme, plus qu'une simple expression, la « société de l'information » s'apparente à une inscription par sa matérialité et par sa teneur. En se disséminant partout, en s'imposant peu à peu comme « figure imposée » de toute prise de position publique, de toute approche théorique, de tout modèle social, l'expression vit presque une vie indépendante des acteurs qui, par commodité par souci de modernité ou simplement par nécessité, la propagent (CRFESC, 2005, p.31).

Alors que la Raison portée par la modernité s'est déclinée au cours du vingtième siècle en rationalité instrumentale et en positivisme logique, la société de l'information valorise le savoir numérisé, utile et informatif. Le mystique du nombre, pour reprendre l'expression de Mattelart (2001), a pris forme au cours des XVIIe et XVIIIe siècles, époque intronisant les mathématiques comme modèle de raisonnement et de l'action utile. La société de l'information repose sur cette logique de l'utile embrassée par l'univers de la gestion. Freitag (1986) y voit le mode de reproduction sociale qu'il qualifie de « décisionnel-opérationnel » dont les deux piliers principaux sont l'économie généralisée et le technocratisme, par opposition au mode « culturel-symbolique » autrefois prégnant.

La société de l'information s'inscrit dans une utopie de la communication et des réseaux et par le fait même dans une certaine forme de déterminisme technologique. La croyance en l'impératif technologique renvoie à l'idée qu'Internet est une fin en soi, et non un simple outil, et qu'il est inévitable que les individus et les sociétés s'y adaptent. Elle est ce faisant idéologique puisque, au sens d'une représentation politique et économique, elle renvoie à l'idée que le développement de la société repose que sur l'intégration et l'évolution des TIC, lesquelles sont perçues sous

l'angle de la résolution de problèmes potentiels en termes de productivité dans les services. Les idéaux de la société de l'information ont été le plus souvent portés par des acteurs n'appartenant pas au champ de l'éducation. Issus du monde de l'industrie, notamment des télécommunications et de l'audiovisuel, ils ont entretenu la croyance qu'Internet représente un bouleversement du marché et que la restructuration du capitalisme était le symbole d'une nouvelle société. Force est de reconnaître que, les entrepreneurs institutionnels au sein du champ à l'étude se sont réclamés de ce symbole.

### **11.2 Le nécessaire changement**

On avance depuis le milieu des années 90 qu'à l'égard de l'impératif des TIC, de l'acceptation de la systématisation de la formation continue et de « l'éducation tout au long de la vie », les établissements d'enseignement supérieur devraient être davantage centrés sur les apprenants et les besoins de l'économie. Il est alors question de s'orienter davantage vers des résultats, d'innover et de se faire concurrentiels tout en exploitant les capacités des réseaux que permettent les TIC. La réduction des coûts, l'imputabilité, la qualité, le développement des compétences, l'accessibilité, les ajustements structurels, les partenariats et la gestion des coûts deviennent en fait les objectifs auxquels les établissements d'enseignement supérieur doivent répondre afin d'éviter leur déclin irrémédiable. Il en appelle à la gestion des changements puisque la ligne de conduite serait désormais l'innovation permanente en contexte d'internationalisation. Cela fournit le plus souvent la justification « d'une transformation institutionnelle de l'éducation supérieure mondiale qui, pour le pire et pour le meilleur, voit se créer un espace éducatif aux offres multiples, aux fortes hiérarchies, souvent dominé par les institutions américaines» (Ruano-Borbalan, 2001, p.47).

En raison de l'importance stratégique de la science, de l'éducation et de la technologie, c'est-à-dire la redéfinition du rôle de l'enseignement dans le contexte institutionnel des relations entre sciences fondamentales et la R&D industrielle (Gibbons et al., 1994; OCDE, 1996; Godin et Gingras, 2000), le changement se fait incontournable pour les établissements d'enseignement supérieur. Pour reprendre Barrow, Didou-Aupetit et Mallea (2003), « the emergence of post-industrial

economies in the world's most developed nations has stimulated new theories of economic growth, which suggest that faster technological change is crucial to increasing the long-run economic growth rate of the most advanced economies » (p.3). La clé de voûte qu'est la rationalité instrumentale qu'incarne le projet de la société de l'information fait que l'espace public est celui de l'entreprise, le lieu définissant notre bien collectif et le monde.

### **11.3 L'idéologie de gestion**

Nul doute que le symbole de l'entreprise s'impose dans les systèmes de croyances de notre époque. Si le philosophe pour l'Antiquité, le clerc pour le Moyen-Âge, le lettré pour la Renaissance et le savant/ingénieur ont marqué l'évolution scientifique et les ruptures épistémologiques de notre civilisation occidentale, le gestionnaire est celui qui entérine la société actuelle. Pour reprendre Déry (2002), « Tout le socle ontologique de la modernité se trouve alors transformé par l'action de la gestion. La culture s'organise, s'industrialise, se fait entrepreneuriale et se marchandise au plus offrant, les humains se font ressources humaines et la nature s'épuise à n'être que ressources. En outre, en s'ouvrant au monde savant, la gestion explore chacune des facettes de son monde organisé et, partout, imprime sa rationalisation » (p.33).

Riche héritière de Saint-Simon pour la philosophie positive et l'administration des choses, de Smith et Babbage pour la mécanisation et la division du travail, et de Taylor et Fayol pour une rationalisation de l'entreprise, la gestion entérine en fait et plus que jamais le monde hypermoderne dans lequel nous vivons (Lipovetsky, 2004; Lipovetsky et Charles, 2004; Aubert, 2004). Sans dire que le Capital surdétermine la conscience des acteurs en incarnant toute la Raison, l'idéologie de la gestion a gagné le monde de l'éducation. Nous y voyons l'encastrement social de l'hypermodernité, une réalité à laquelle les écoles et facultés de gestion se sont prêtées en contexte de développement des pratiques d'apprentissage en ligne.

Alors que la modernité a fait naître le capitalisme industriel, l'hypermodernité trace la voie au capitalisme financier ou ce qui constitue le capitalisme culturel, pour reprendre l'expression de Rifkin. Lipovetsky et Charles (2004) y voient le culte de la concurrence et de la logique de séduction. Alors que la modernité se définit par la valorisation de la Raison, du progrès et de l'individualité, l'hypermodernité renvoie

à la domination de la rationalité instrumentale et de l'individu qui, plus informé et autonome dans ses choix (hyperindividualisme), recherche des produits individualisés (hyperconsommation) (Lipovetsky, 2004). En cela, l'accomplissement de progrès technologiques, la nécessité de la nouveauté technique, la logique de la modernisation intempestive, l'obsession de l'image de marque, l'accélération des communications et l'approfondissement de la logique du marché (Lipovetsky, 2004) marquent notre époque. On peut y retrouver certains des éléments qui caractérisent les cinq logiques institutionnelles qui, largement marquées de la rationalité concurrentielle, ont balisé le travail des acteurs au sein du champ à l'étude.

## Bibliographie

---

Abrahamson, E. (1991). Managerial fads and fashions: the diffusion and rejection of innovations, *Academy of Management Review*, 16(3), 586-612.

Abric, J.C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Paris : Éditions Érès.

Acquier, A. & Aggeri, F. (2006, juin). *Entrepreneuriat institutionnel et apprentissages collectifs. Le cas de la Global Reporting Initiative (GRI)*. Acte de colloque, XVème Conférence Internationale de Management Stratégique, Annecy.

Alavi, M., Yoo, Y. et Vogel, D.R. (1997). Using informational technology to add value to management education, *Academy of management*, 40(6), 1310-1333.

Alavi, M. et Leidner, D.E. (2001). Research Commentary: Technology-Mediated Learning--A Call for Greater Depth and Breadth of Research, *Information Systems Research*, 2(1), 1-10.

Alexander, S. (2001). E-learning developments and experiences, *Education & Training*, 43(4), 240-249.

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris: Presses universitaires de France.

Alvesson, M. (1987). *Organization Theory and Technocratic Consciousness*. Berlin: DeGruyter.

Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. et Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Éditions du Seuil.

Al-Asfour, A. & Bryant, C. (2011). Perceptions Of Lakota Native American Students Taking Online Business Course At Oglala Lakota College (OLC). *American Journal of Business Education*. 4(10), 43-50.

Aubert, N. (2004). *L'Individu hypermoderne*. Ramonville-Saint-Agne: Érès.

Baer, W.S. (2000). Competition and collaboration in online distance learning, *Information, Communication & Society*, 3(4), 457-473.

Barley, S.R. et Tolbert, P.S. (1997) Institutionnalization et Structuration: studying the Links between Action and Institution, *Organization Studies*, 18(1), 93-117.

Barrow, C.W., Didou-Aupetit, S. & Mallea, J. (2003). *Globalisation, Trade Liberalisation, and Higher Education in North America; the emergence of a New market under Nafta.*, Kluwer Academic Publishers.

- Battilana, J. & D'Aunno, T. (2009). Institutional work and the paradox of embedded agency. Dans Lawrence, T.B., Suddaby, R. & Leca, B. (dir.). *Institutional work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organization* (p.31-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Battilana, J., Leca, B. & Boxenbaum, E. (2009). How actors change institutions; towards a theory of institutional entrepreneurship, *The Academy of Management Annals*, 3(1), 65-107.
- Baum, J.A. & Oliver, C. (1991). Institutional linkages and organizational legitimation, *Organization Science*, 1(2), 177-194.
- Baum, J.A. & Oliver, C. (1994). Institutional embeddedness and the dynamics of organizational populations, *American Sociological Review*, 57, 430-459.
- Beaudoin, M.F. (2002). Distance education leadership: An essential role for the new century, *Journal of Leadership Studies*, 8(3), 31-145.
- Béchar, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281.
- Béchar, J.-P. (2002). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits, *Cahier de recherche de l'OIPG*, 2002-001. HEC Montréal.
- Béchar, J.-P. & Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. Dans D. Raymon (dir.). *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p.131-149). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Béchar, J.-P., & Pelletier, P. (2002). Dynamique des innovations en enseignement supérieur : à la recherche d'un cadre théorique, *Cahier de recherche de l'OIPG*, 2002-002, HEC Montréal.
- Béchar, J.P. & Pelletier, P. (2004). Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques?, *Gestion*, 29(1), 48-55.
- Beckert, J. (1999). Agency, entrepreneurs, and institutional change : the role of strategic choice and institutionalized practices in organizations, *Organization Studies*, 20(5), 777-799.
- Begicevic, N., Divjak, B. & Hunjak, T. (2007). Prioritization of e-learning forms: a multicriteria methodology, *Central European Journal of Operations Research*. 5(4), 405-420.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New-York : Doubleday.
- Bertrand, D. & Rhéaume, D. (1999). Balises pour une politique générale de l'État québécois en matière universitaire, In *L'État québécois et les universités : Acteurs et enjeux*, sous la direction de P. Beaulieu et D. Bertrand. Chapitre 1, 7-34.

- Besser, H. & Bonn, M. (1996). Impact of distance independent education, *Journal of the American Society for Information Science*, 47(11), 880-884.
- Bhati, N., Mercer, S.; Rankin, K. & Thomas, B. (2010). Barriers and Facilitators to the Adoption of Tools for Online Pedagogy, *International Journal of Pedagogies & Learning*, 5(3), 5-19.
- Bhattacharya, I. & Sharma, K. (2007). India in the knowledge economy - an electronic paradigm, *The International Journal of Educational Management*, 21(6), 543-567.
- Bielby, W.T. & Bielby, D.D. (1994) « All hits are flukes » : Institutionalized Decision Making and the Rhetoric of Network Prime-Time Program Development, *The American Journal of Sociology*, 99(5), 1287-1313.
- Black, R. (2002). Building Strategic Technology Alliances for Teaching and Learning, *International Journal of Value - Based Management*, 15(3), 265-278.
- Blackler, F. & Regan, S. (2006). Institutional reform and the reorganization of family support services, *Organization Studies*, 27 (12): 1843-1861.
- Blandin, B. (2003) *Formation ouverte et à distance: l'Opportunité de ré-interroger nos pratiques?*, Récupéré du site Le blogue pédagogique du e-learning : <http://elearning-ab.over-blog.com/>
- Boin, A. & Christensen, T. (2008). The Development of Public Institutions: Reconsidering the Role of Leadership, *Administration & Society*, 40, 271-286.
- Boiral, O. (2006). La certification ISO 14001: une perspective néo-institutionnelle, *Management International*, 10(3), 67-79.
- Borchers, A. (2004). Wiring Watkins University: Does IT Really Matter?, *Journal of Electronic Commerce in Organizations*, 2(4), 30-47.
- Borrero Cabal, A. (1995). *L'université aujourd'hui*. Paris et Ottawa : UNESCO et Centre de recherches pour le développement international.
- Bourdieu, p. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bousbia, N., Rebaï, I., Labat, J.-M. & Balla, A. (2010). Learners' navigation behavior identification based on trace analysis, *User Modeling and User - Adapted Interaction*, 20(5), 455-494.
- Boyd, D.P. & Halfond, J.A. (2001). Business Education: Real Time or Semester Time?, *International Journal of Value - Based Management*, 14(3), 247-260.
- Bradley, J.. (2010). Promoting and Supporting Authentic Online Conversations - Which Comes First - The Tools or Instructional Design?, *International Journal of Pedagogies & Learning*, 5(3), 20-31.

- Braxton, J.M., Olson, D. & Simmons, A. (1998). Affinity Disciplines and the use of principles of good practices for undergraduate education, *Research in Higher Education*, 39(3), 299-319.
- Breton, G. & Lambert, M., (2003). *Globalisation des universités : nouvel espace, nouveaux acteurs*, Éditions Unesco et Les Presses de l'université Laval.
- Brodin, E. (2004). Les campus numériques, premiers éléments d'évaluation, 7ème Biennale de l'éducation et de la formation, 74-81, ENS de Lyon : INRP. Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation: <http://www.inrp.fr/Access/Biennale/7Biennale/Contrib/longue/74.pdf>
- Brulotte, R. (2003). Le temps du partenariat, *Distances et savoirs*, 1(2), 209-223.
- Bryant, S.M., Kahle, J.B. & Schafer, B.A. (2005). Distance education: A review of the contemporary literature, *Issues in Accounting Education*, 20(3), 255-272.
- Budros, A. (2001). An Institutional Theory of Organizational Retrenchment: Adoption of Early Faculty Retirement Programs among Ontario Universities. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(3), 221-236.
- Busetti, E., Dettori, G., Forcheri, P. & Ierardi, M.G. (2007). A Pedagogical Approach to the Design of Learning Objects for Complex Domains, *International Journal of Distance Education Technologies*, 5(2), 1-17.
- Campos, M. (2002). À la recherche de pratiques d'enseignement et d'apprentissage en réseau, *L'Autre Forum*, 6(2), 16-19.
- Card, M.A. & Card, K. (2007). A Public Sector Competitive Strategies: Understanding Post Secondary Distance Education in South Dakota, *International Journal of Public Administration*, 30(5), 461-477.
- Carney, M. & Farashahi, G. (2006). Transnational Institutions in Developing Countries: The Case of Iranian Civil Aviation, *Organization Studies*, 27(1), 53-77.
- Carr-Chellman, A.A. (2000). The new frontier: web-based education in US culture, *Information, Communication & Society*, 3(3), 326-336.
- Carr-Chellman, A.A. (2000). Distance Education: A Reflective Action Research Project and Its Systemic Implications for Higher Education, *Systemic Practice and Action Research*. 13(4), 587-613.
- Casile, M. & David-Blake, A. (2002). When accreditation standards change : factors affecting differential responsiveness of public and private organizations, *Academy of management Journal*, 45(1), 180-195.
- Castells, M. (2000). *The Rise of network society: The information age: Economy, Society, Culture*, vol. 1, 2ème édition, Oxford: Les Éditions Blackwell.

- Chai, C.S., Woo, H.L. & Wang, Q. (2010). Designing Web 2.0 based constructivist-oriented e-learning units, *Campus - Wide Information Systems*, 27(2), 68-78
- Chan, P.S. & Welebir, B. (2003). Strategies for e-education, *Industrial and Commercial Training*, 35(4), 196-205.
- Charles, C. & Verger, J. (1994). *Histoire des universités*, Paris: Presses universitaires de France.
- Charles, S. (2007) *L'hypermoderne expliqué aux enfants*, Paris : Liber.
- Chen, L.-W. & Liu, H.-k. (2009). Identifying University faculty attitudes in online games, *International Journal of Organizational Innovation*, 2(2), 133-142.
- Chin, R. & Benne, K. (1990). Stratégies générales pour la production de changement dans le système humain. Dans Tessier, R. & Tellier, Y. (dir.) *Théories de changement social interne, participation, expertise et contraintes*, p. 1-35. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chuang, Keh-Wen (2009). Mobile Technologies Enhance The E-Learning Opportunity, *American Journal of Business Education*, 2(9), 49-53.
- Chunting, M., John, S.J. & Ceccarelli, T., (2005). Continuing Education in Power Electronics, *IEEE Transactions on Education*, 48(1), 183-190.
- Ciudad-Gómez, A. (2010). Teaching Innovation And Use Of The ICT In The Teaching-Learning Process Within The New Framework Of The EHEA, By Means Of Moodle Platform, *American Journal of Business Education*, 3(13), 13-19.
- Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities : Organizational Pathways of Transformation*, Elviesier.
- Clemens, E.S. & Cook, J.M. (1999). Politics and institutionalism: explaining durability and change, *Annual Review of Sociology*, 25, 441-466.
- Cockburn, T., Treadwell, P. & Cockburn-Wootten, C. (2001). The politics of community: Challenges in digital education, *Campus - Wide Information Systems*, 18(5), 187-195.
- Cohen, M.D. & March, J.G, (1974). *Leadership and ambiguity. The American College President*. Boston: Harvard Business Press.
- Combe, C. (2005). Developing and implementing an online doctoral programme, *The International Journal of Educational Management*, 19(3), 118-128.
- Commission de la République française pour l'éducation, la science et la culture. (2005). *La société de l'information : glossaire critique*, Paris : Documentation française.

Conaway, R.N., Easton, S.S. & Schmidt, W.V. (2005). Strategies for enhancing student interaction and immediacy in online courses, *Business Communication Quarterly*, 68(1), 23-35.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (1996). *Rapport sur le développement des nouvelles technologies de l'information et des communications dans le réseau universitaire québécois*.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (1999). *L'université – an 2010 : mise en valeur des technologies de l'information et des communications pour la formation universitaire : énoncé des principes et d'orientations*.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2000). *Les investissements des universités québécoises en matériel multimédia de formation*. Enquête de Sciencetech communication pour la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2002). *Les normes et standards de la formation en ligne, État des lieux et enjeux*. Groupe de travail sur les normes et standards de la formation en ligne du SCTIC.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2002). *Mémoire de la CREPUQ présenté à Industrie Canada et au ministère du Patrimoine canadien dans le cadre de la révision quinquennale de la Loi sur le droit d'auteur*.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2004). *Les environnements numériques d'apprentissage dans les universités québécoises : un état des lieux*. Rapport du sous-comité sur les technologies de l'information et de la communication.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2005). *Les environnements numériques d'apprentissage dans les universités québécoises; état des lieux au printemps 2004*. Sous-comité sur les technologies de l'information et de la communication.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2007). *Enjeux et défis de la mise en commun des ressources numériques d'apprentissage dans les universités québécoises*. Rapport du Groupe de travail sur la propriété intellectuelle des ressources numériques d'apprentissage.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2007). *Normes, standards et interopérabilité pour les environnements numériques d'apprentissage; rapport du groupe de travail sur l'interopérabilité entre les environnements numériques d'apprentissage*.

Connolly, M., Jones, N. & O'Shea, J. (2005). Quality Assurance and E-learning : reflections from the front line, *Quality in Higher Education*, 11(1), 59-67.

Conseil de la science et de la technologie (CST) (1998). *L'université dans la société du savoir et de l'innovation*, Sainte-Foy : Conseil de la science et de la technologie

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1994). *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*, Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation.

Consulat général de France à Québec (CGFQ) (2006). *L'enseignement supérieur au Québec (structures, financement, accessibilité)*. Document réalisé par Dominique Sotteau et Nicolas Vaslier pour le consulat général de France à Québec.

Contardo, I. & Wensely, R. (2004), The Harvard Business School Story : Avoiding Knowledge by Being Relevant, *Organization*, 11(2), 211-231.

Costa, G.J.; Morais, S. & Nuno Sotero, A. (2010). Knowledge versus content in e-learning: A philosophical discussion, *Information Systems Frontiers*, 12(4), 399-413.

Coulombe, D., Guilbert, L. & Lacombe, N. (2000). Vécu et contraintes lors de l'application d'une nouvelle approche pédagogique : une étude de cas québécoise en comptabilité, *Canadian Journal of Higher Education*, 30(1), 149-188.

Crandall, J. M., Lim, K., Ae, R. & Yeon Sun, E. (2010). The impact of IT: pedagogical perspectives in university settings, *Journal of International Business Research*, 1(9), 23-31.

Crawford, C.M. (2001). Developing webs of significance through communications: Appropriate interactive activities for distributed learning environments, *Campus - Wide Information Systems*, 18(2), 68-73.

Creighton, J. & Buchanan, P. (2001). Toward the e-campus: Using the Internet to strengthen, rather than replace, the campus experience, *EDUCAUSE Review*, 36(2), 12-20.

Cros, F. (2007). *L'agir innovatif. Entre créativité et formation*, Éditions de Boeck.

Cunha, M.M. & Putnik, G.D. (2007). A Changed Economy with Unchanged Universities?, *International Journal of Distance Education Technologies*, 5(4), 5-25.

Curcher, M. (2011). A case study examining the implementation of social networking technologies to enhance student learning in a second language, *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 4(1), 80-90.

Czarniawska, B. & Sevón, G. (1996). *Translating Organizational Change*, Berlin : Walter de Gruyter.

- Czarniawska, B. & Wolff, R. (1998). Constructing New Identities in Established Organizational Fields, *International Studies of Management & Organisation*, 28(3), 32-56.
- Dacin, M.T., Goodstein, J. & Scott, W.R. (2002). Institutional Theory and Institutional Change : Introduction to the special Research Forum, *Academy of Management Journal*, 45(1), 450-57.
- Daniel, J.S. (1994). The future of distance learning in management development, *Executive Development*, 7(5), 23-27.
- Daniel, J.S. (1996). *Mega-universities and knowledge media : technologies strategies for higher education*, Londres : Kogan Page.
- Daniels, P. (2009). Course Management Systems and Implications for Practice, *International Journal of Emerging Technologies and Society*, 7(2) : 97-108.
- Danisman, A., Hinings, C.R. & Slack, T. (2006). Integration and Differentiation in Institutional Values: An Empirical Investigation in the Field of Canadian National Sport Organizations, *Canadian Journal of Administrative Science / Revue canadienne des sciences de l'administration*, 23(4), 301-317.
- David, A. (1965). *La cybernétique et l'humain*, NRF.
- Davis, G.F. (1991). Agents without principles? The spread of the poison pill through the intercorporate network. *Administrative Science Quarterly*, 38, 583-613.
- Davis, G.F., Tinsley, C.H. & Diekmann, K.A. (1994). The decline and fall of the conglomerate firm in the 1980s: The deinstitutionalization of an organizational form, *American Sociological Review*, 59(4), 547-571.
- Davis, S. & Botkin, J. (1995). *The Monster Under the Bed*, New York: Simon and Schuster.
- Dechant, K. et Dechant, L. (2010). Using systems theory to conceptualize the implementation of undergraduate online education in a university setting, *Organization Management Journal*, 7(4), 291-300.
- Deephouse, D.L. (1996). Does isomorphism legitimate?, *Academy of Management Journal*, 39, 1024-1039.
- Deephouse, D.L. (1999). To be different, or to be the same? It's a question (and theory) of strategic balance, *Strategic Management Journal*, 20, 147-166.
- Delamotte, É. (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Paris: Presses universitaires de France.
- Delbridge, R. & Edwards, T. (2008). Challenging conventions: Roles and processes during non-isomorphic institutional change, *Human Relations*, 61(3), 299-325.

- Deloach, S.B, & Greenlaw, S.A. (2005). Do electric discussions create critical thinking spillovers?, *Contemporary Economic Policy*, 23(1), 149-164.
- Denis, J.-L., Lamothe, L., & Langley, A. (2001). The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations, *Academy of Management Journal*. 44(4), 809-838.
- Denis, J-L., Langley, A. & Rouleau, L. (2007). Strategizing in Pluralistic Contexts : Rethinking Theoretical Frames. *Human Relations*, 60(1), 179-215.
- Déry, R. (2002). *Modernité et gestion : du royaume des Dieux au crépuscule des Hommes*, Leçon inaugurale à HEC Montréal.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- DiMaggio, P.J. (1988). Interest and Agency in Institutional Theory. Dans Zucker, L.G. (dir.) *Institutional Patterns and Organizations Culture and Environment*, p.3-22, Cambridge: Ballinger.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1991). *The new institutionnalism in organizational analysis*, Chicago : University of Chicago Press.
- Dimaggio, P.J. (1997). Culture and cognition, *Annual Review of Sociology*, 23, 263-288.
- Dreher, C., Reiners, T., Dreher, N. & Dreher, H. (2009). Virtual Worlds as a Context Suited for Information Systems Education: Discussion of Pedagogical Experience and Curriculum Design with Reference to Second Life, *Journal of Information Systems Education* 20(2), 211-224.
- Dunn, M.B, et Jones, C. (2010). Institutional Logics and Institutional Pluralism : The Contestation of Care and Science Logics in Medical Education, 1967-2005, *Administrative Science Quaterly*, 55, 114-149.
- Dutton, W.K. & Loader, B.D. (2002). *Digital Academe; the New Media and Institutions of Higher Education and Learning*, Londres et New-York: Routledge.
- Eastman, J. (2003). Strategic management of universities? *Canadian Society for the Study of Higher Education*, 24, 56-79.
- Edelman, L.B. et Suchman, M.C. (1997). The Legal Environment of Organizations. *Annual review of Sociology*, 23, 479-515.
- El-Khawas, E. (1999). La « nouvelle » concurrence : la société de l'apprentissage à l'ère électronique, *Gestion de l'enseignement supérieur*, 11(2), 7-20.
- Ellul, J, (1954). *La technique ou l'enjeu du siècle*, Paris : Armand Colin.

- Elsbach, K.D. (1994). Managing organizational legitimacy in the California cattle industry: The construction of effectiveness of verbal accounts, *Administrative Science Quarterly*, 39, 57-88.
- Enders, J. & Fulton, O. (2002). *Higher Education in a Globalizing World ; International trends and Mutual Observations*, Boston et Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Ennew, C.T. & Fernandez-Young, A. (2006). Weapons of mass instruction? The rhetoric and reality of online learning *Marketing Intelligence & Planning*, 24(2) 148-158.
- Erakovic, L. & Wilson, M. (2006). The interaction of market and technology in radical transformation : The case of Telecom in New Zeland, *International Journal of Public Sector Management*, 19(5), 468-489.
- Ezzamel, M., Robson, K., Stapleton, P. & Mclean, C. (2007). Discourse and institutional change: 'Giving Account' and accountability, *Management Accounting Research*, 18, 150-171.
- Fagan, M.H. (2003) Exploring e-education applications: A framework for analysis *Campus - Wide Information Systems*, 20(4), 129-137.
- Fallshaw, E.M., (2000). IT Planning for Strategic Support: Aligning Technology and Vision, *Tertiary Education and Management*, 6(3), 193-203.
- Farjoun, M. (2002). The Dialectics of Institutional Development in Emerging and Turbulent Fields: The History of Pricing Conventions in the Online Database Industry, *Academy of Management Journal*, 45(5), 848-874.
- Finkelstein, M.J., Seal, R.K., & Schuster, J.H., (1998). *The new academic generation; a profession in transformation*, Baltimore et Londres: The John Hopkins University Press.
- Flichy, P. (1995). *L'innovation technique; récents développements en sciences sociales, vers une nouvelle théorie de l'innovation*, Paris : La Découverte.
- Fligstein, N. (1997). Social Skill and Institutional Theory. *American Behavioral Scientist*, 40(4), 397-406.
- Flowers, S., Newton, B. & Paine. C. (1998). Creating a faculty intranet: A case study in change, *Education & Training*. 40(8), 340-347
- Folkers, D.A. (2005). Competing in the Marketspace: Incorporating Online Education into Higher Education -- An Organizational Perspective. *Information Resources Management Journal*, 18(1), 61-77.
- Freitag, M. (1986) *Dialectique et société*, Éditions Saint-Martin.

Friedland, R. & Alford, R. R. (1991). Bringing society back in : Symbols, practices and institutional contradictions. Dans Walter W. Powell, W.W. & DiMaggio, P.J. (dir.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, p.232-263. Chicago: University of Chicago Press.

Frenkel, M. (2005). The Politics of Translation: How State-Level Political Relations Affect the Cross-National Travel of Management Ideas, *Organization*, 12(2), 275-301.

Gagne, M. & Shepherd, M. (2001) Distance learning in accounting, *T H E Journal*, 28(9), 58-63.

Garrison, S.H. & Borgia, D.J. (1999). Using an Internet-based distance learning model to teach introductory finance, *Campus - Wide Information Systems*, 16(4), 136-139.

Gerbé. O. & Raynauld, R. (2005) Un système de gestion de plans de cours orienté modèle, 3rd International Conference : Science of Electronic, Technologies of Information and Telecommunications.

Gerow, J.E., Galluch, P.S., Thatcher, J.B. (2010). To Slack or Not to Slack: Internet Usage in the Classroom, *Journal of Information Technology Theory and Application*, 11(3), 5-23.

Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres : Sage.

Gibson, J.W. (2001). The journey to cyberspace: reflections from three online business professors, *SAM Advanced Management Journal*, 66(1), 30-34.

Giddens. A. (1979). *Central problems in social theory : action, structure and contradictions in social analysis*, Berkeley : University of California Press.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Berkeley: University of California Press.

Gidley, J., (2000). Unveiling the Human face of University Futures. Dans Inayatullah, S. & Gidley, J. (dir.), *The university in transformation: global perspectives on the futures of the university*, p.235-245. Londres: Bergin & Garvey,

Gingras, Y. & Roy, L. (2006), *Les transformations des universités du XIIIème au XXIème siècle*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Gioia, D.A. et Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation, *Strategic Management Journal*, 12, 433-448.

Gioia, D.A., Thomas, J.B., Clark, S. M., & Chittipeddi, K. (1994). Symbolism and strategic change in academia: The dynamics of sensemaking and influence, *Organization Science*, 5, 363-383.

Gioia, D.A. & Thomas, J.B. (1996). Identity, image, and issue interpretation: Sensemaking during strategic change in academia, *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 370-404.

Giroux, A. (2006). *Le pacte faustien de l'université*. Montréal : Liber.

Godin, B. & Gingras, Y. (2000). The place of universities in the system of knowledge, *Research Policy*, 29, 273-278.

Goodrick, E. & Salancik, G.R. (1996). Organizational Discretion in Responding to Institutional Practices: Hospitals and Cesarean Births, *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 1-28.

Grandzol. J.R. & Grandzol, C.J. (2006). Best Practices for Online Business Education, *International review of Research in Open and Distance Learning*, 7(1), 1-18.

Granitz, N. & Greenes, C.S. (2003). Applying e-marketing strategies to online distance learning, *Journal of Marketing Education*, 25(1), 15-31.

Greasley, A. Bennett, D. & Greasley, K. (2004). A virtual learning environment for operations management: Assessing the student's perspective, *International Journal of Operations & Production Management*. 24(9/10), 974-993.

Greenhalgh, T., Robert, G., MacFarlane, F. & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations. Systematic review and recommendations, *Milbank Quarterly*, 82.

Greener, S.L. (2010). Plasticity: The online learning environment's potential to support varied learning styles and approaches, *Campus - Wide Information Systems*, 27(4), 254-262.

Greenwood, R. & Hinings, C.R. (1996). Understanding radical organizational change: bringing together the old and the new institutionalism, *Academy of Management Review*, 21(4), 1022-1054.

Greenwood, R., Suddaby, R. & Hinings, C.R. (2002). Theorizing change : the role of professional associations in the transformation of institutionalized rules, *Academy of management Journal*, 45(1), 58-80.

Greenwood, R. & Suddaby, R. (2006) Institutional entrepreneurship in mature fields: the big five accounting firms, *Academy of Management Journal*, 49, 27-48.

Greenwood, R., Oliver, C. Sahlin, K. & Suddaby, R. (2004). Dynamics of Change in Organizational Fields. Dans M.S. Poole, M.S. et Van de Ven, H. (dir.) *Handbook of Organizational Change and Innovation*. New York: Oxford University Press

Greenwood, R., Diaz, A.D., Li, S.X. & Lorente, J.C. (2010), The Multiplicity of Institutional Logics and the Heterogeneity of Organizational Responses, *Organization Science*, 21(2), 521-539.

Guillemet, P (2007) Former à distance : la Télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur 1972-2006, Presses de l'Université du Québec, 348p.

Gulliver, S.R. & Ghinea, G. (2009). Cognitive style and personality: impact on multimedia perception, *Online Information Review*, 34(1) : 39-58.

Gumport, P. J. & Pusser, B. (1995). A case of bureaucratic accretion : Context and consequences, *Journal of Higher Education*, 66, 493-520.

Gumport, P.J. & Snyderman, S.K. (2002). The formal organization of knowledge ; an analysis of Academic Structure, *The Journal of Higher Education*, 73(3), 376-408.

Gunasekaran, A., McNeil, R.D. & Shaul, D. (2002). E-learning: Research and applications, *Industrial and Commercial Training*, 34(2), 44-53.

Guri-Rosenblit, S. (1999). *Distance and campus universities: tensions and interactions. A comparative Study of Five Countries*. Pergamon.

Guri-Rosenblit, S. (2005). Eight Paradoxes in the Implementation Process of E-learning in Higher Education, *Higher Education Policy*, 18, 5-29.

Hafsi, T. & Martinet, A.-C. (2007) Stratégie et management stratégique des entreprises : un regard historique et critique, *Gestion*, 32(3), 88-98.

Hannan, M.T. et Freeman, J. (1989). *Organizational Ecology*, Cambridge: Harvard University Press.

Harasim, L. (1993). Collaborating in cyberspace: Using computer conferences as a group learning environment, *Interactive Learning Environments*, 3,(2), 119-130.

Hardagon, A.B., & Douglas, Y. (2001). When innovations meet institutions: Edison and the design of the Electric Light, *Administrative Science Quarterly*, 46(3), 476-501.

Hardgrave., T.J. & Van de Ven, A.H. (2006). A Collective Active Model of Institutional Innovation, *Academy of Management*, 31(4), 864-888.

Hardgrave., T.J. & Van de Ven, A.H. (2009). Institutional work as the creative embrace of contradiction". Dans Lawrence, T.B., Suddaby, R. & Leca, B. (dir.), *Institutional work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organization*, p.120-140. New-York: Cambridge University Press.

Hardy, C. & Maguire, S. (2008). Institutional Entrepreneurship. Dans Greenwood, R. (dir.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (p.198-217). Los Angeles, Londres, New Delhi, Singapour: Sage.

Harris, M. (2002). Virtual Learning and the network society. Dans William H. Dutton, W.H. & Brian D. Loader, B.D. (dir.) *Digital Academe; the New Media and Institutions of Higher Education and Learning*, 215-231. Londres & New-York: Routledge Taylor & Francis Group.

Hart, M. & Rush, D. (2007). E-Learning and the development of "voice" in business studies education, *The International Journal of Educational Management*. 21(1), 68-77.

Hay, A., Peltier, J.W. & Drago, W.A. (2004). Reflective learning and on-line management education: a comparison of traditional and on-line MBA students, *Strategic Change*, 13(4), 169-182.

Hazari, S., North, A. & Moreland, D. (2009). Investigating Pedagogical Value of Wiki Technology, *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 187-198.

Heckman, R. & Annabi, H. (2006). How the Teacher's Role Changes in On-line Case Study Discussions, *Journal of Information Systems Education*, 17(2), 141-150.

Hegarty, C. (2006). It's not an exact science: teaching entrepreneurship in Northern Ireland, *Education & Training*, 48(5), 322-335.

Henderson, M. & Bradey, S. (2008). Shaping online teaching practices; The influence of professional and academic identities. *Campus - Wide Information Systems*, 25(2), 85-92.

Hensmans, M. (2003). Social movement organizations: a metaphor for strategic actors in institutional fields. *Organization Studies*, 24(3), 355-381.

Hinings, C.R. & Greenwood, R. (1988). *The Dynamics of Strategic Change*. Oxford: Basil Blackwell.

Hofmann, D.W. (2002). Internet-based distance learning in higher education, *Tech Directions*, 62(1), 28-33.

Hoffman, A.J. (2001). Linking Organizational and Field-Level Analyses – The Diffusion of Corporate Environmental Practice, *Organization & Environment*, 14(2), 133-156.

Holley, D. (2002). Which room is the virtual seminar in please?, *Education & Training*, 44( 2/3), 112-122.

Holm, P. (1995). The dynamics of institutionalization: transformation processes in Norwegian fisheries. *Administrative Science Quarterly*, 40(3), 398-422.

- Hopper, T. & Major, M. (2007). Extending Institutional Analysis through Theoretical Triangulation: Regulation and Activity-Based Costing in Portuguese Telecommunications, *European Accounting Review*, 16(1), 59-97.
- Houzé, E. & Meissonier, R. (2005). Performance du E-learning : de l'amélioration des résultats de l'apprenant à la prise en compte des enjeux institutionnels, *Systèmes d'Information et Management*, 10(4), 87-120.
- Huault, I., (2002). Paul Dimaggio et Walter W. Powell. Des organisations en quête de légitimité. Dans Sandra Charreire, S. & et Isabelle Huault, I. (dir.). *Les Grand Auteurs en Management*, p.99-112. Éditions EMS
- Hudson, B. (2003). Promoting collaboration in an international online learning community, *Industrial and Commercial Training*, 35 (2/3)., 88-94.
- Hutchinson, D. (2007). Teaching Practices for Effective Cooperative Learning in an Online Learning Environment (OLE), *Journal of Information Systems Education*, 18(3), 357-367.
- Inayatullah, S. & Gidley, J. (2000). *The university in transformation: global perspectives on the futures of the university*. London: Bergin & Garvey.
- Jackall, R. (1988). *The World of Corporate Managers*. New York: Oxford University Press.
- Jarzabkowski, P., Matthieses, J. & Van de Ven, A.H. (2009). A practice approach to institutional pluralism. Dans Dans Lawrence, T.B., Suddaby, R. & Leca, B. (dir.), *Institutional work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organization*, p.284-316. New-York: Cambridge University Press,.
- Jianxia D. & Havard, B. (2003). A Framework for Deep Learning in Business Distance Education, *Delta Pi Epsilon Journal*, 45(3), 204-214.
- Johnson, R.D; Gueutal, H. & Falbe, C.M. (2009).Technology, trainees, metacognitive activity and e-learning effectiveness, *Journal of Managerial Psychology*, 24(6), 545-566, 2009
- Jordan, S. & Yepmans, D. (1991). Whither independant learning? The politics of curricular and pedagogical change in a polytechnic department, *Studies in Higher Education*, 16(3), 291-308.
- Journet, N. (2001). Chroniques d'une révolution annoncée, *Sciences Humaines*, 32, 68-69.
- Juhdi, N.; Hamid, A.Z. & Bin Siddiq, M.S. (2010). The Relationships between Technology and Different Teaching Role Attributes of Instructors in Malaysia, *International Journal of Business and Management*, 5(3), 117-125.

Karsenti, T. (2006). *Que pensent nos étudiants de l'usage des TIC dans l'enseignement universitaire?* Récupéré du site Profetic : <http://profetic.org/Que-pensent-nos-etudiants-de-1>

Keng, W. & Swee, C. (2001). Getting it right: Enhancing on-line learning for higher education using the learner-driven approach, *Singapore Management Review*, 23(2), 61-73.

Kerr, C. (1967). *Métamorphose de l'université*, Paris.

Kezar, A. (2005). Consequences of Radical Change in Governance: A Grounded Theory Approach, *The Journal of Higher Education*, 76(6), 634-668.

Kimberley, J.R. & Bouchikhi, H. (1995). The Dynamics of organizational development and change : How the Past shapes the present and constraints the future, *Organization Science*, 6(1), 9-19.

Kirkpatrick, I. & Ackroyd, S. (2003). Archetype Theory and the Changing professional Organization: A critique and alternative, *Organization*, 10(4), 731-749.

Kivinen, O. (2002). Higher learning in an age of uncertainty. Dans in Enders, J. & Fulton, O (dir.), *Higher Education in a Globalizing World ; International trends and Mutual Observations*, p.191-206. Dordrecht, Boston et Londres: Kluwer Academic Publishers,

Koch, J.V. & Fischer, J.L. (1998) Higher education and total quality management, *Total Quality Management*, 9(8), 659-669.

Koch, J.V. (2006). Public Investment in University Distance Learning Programs: Some Performance-Based Evidence, *Atlantic Economic Journal*, 34(1), 23-32.

Kock, N., Verville, J. & Garza, V. (2007). Media Naturalness and Online Learning: Findings Supporting Both the Significant- and No-Significant-Difference Perspectives, *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(2), 333-355.

Köck, M. & Paramythis, A. (2011). Activity sequence modelling and dynamic clustering for personalized e-learning, *User Modeling and User - Adapted Interaction*, 21(1-2), 51-97

Konstantinidis, A., Tsiatsos, T. & Pomportsis, A. (2009). Collaborative virtual learning environments: design and evaluation multimedia, *Tools and Applications*, 44(2), 279-304.

Kraatz, M.S. & Zajac, E.J. (1996). Exploring the Limits of the New Institutionalism: The Causes and Consequences of Illegitimate Organizational Change?, *American Sociological Review*, 61, 812-36.

Kraatz, M.S. & Zajac, E.J. (2001). How organizational resources affect strategic change and performance in turbulent environments: theory and evidence, *Organization Science*, 12(5), 625-57.

Kraatz, M.S. & Block, E. (2008). Organizational implications of institutional pluralism. Dans Greenwood, R., Oliver, C. Sahlin-Anderson, K. & Suddaby, R. (dir.), *Handbook of Organizational Institutionnalism*, p.243-275. Londres : Sage.

Kraatz. M.S. (2009). Leadership as institutional work. Dans Dans Lawrence, T.B., Suddaby, R. & Leca, B. (dir.), *Institutional work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organization*, p.59-91. New-York: Cambridge University Press.

Krücken, G. (2007). Organizational Fields and Comptitive Groups in Higher Education: Some lessons from the Bachelor / Master Reform in Germany. *Management Revue*, 18(2), 187-203.

Lampel, J., & Meyer, A. D. (2008). Field-configuring events as structuring mechanisms: How conferences, ceremonies, and trade shows constitute new technologies, industries, and markets. *Journal of Management Studies*, 45(6), 1025-1035.

Langley, A., (1996). L'étude des processus stratégiques : défis conceptuels et analytiques », Cahier de recherche, Université du Québec à Montréal,

Lawrence, T.B. (1999). Institutional Strategy. *Journal of Management*, 25, 161-187.

Lawrence, T.B., Hardy, C. & Phillips, N. (2002) Institutional effects of interorganizational collaboration : the emergence of proto-institutions, *Academy of Management Journal*, 45(1), 281-290.

Lawrence, T.B. & Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. Dans Clegg, S. R., Hardy, C., Lawrence, T.B. & Nord, W. R. (dir.), *Handbook of organization studies*, p. 215-254. Londres: Sage.

Lawrence, T.B., Suddaby, R. et Leca, B. (2009). *Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations*, New York: Cambridge University Press

Leca, B., & Naccache, P. (2006). A Critical realist Approach to Institutional Entrepreneurship, *Organization*, 13 (5): 627-651.

Leca, B. (2006). Pas seulement des "lemmings". Les relations entre les organisations et leur environnement dans le néo-institutionnalisme sociologique. *Finance Contrôle Stratégie*, 9 (4), 67-86.

Lee, K. & Pennings, J. 2002. Mimicry and the market: adoption of a new organizational form. *Academy of Management Journal*, 45, 144-162.

Levy, M. & Hadar, I. (2010). Teaching MBA Students the Use of Web2.0: The Knowledge Management Perspective, *Journal of Information Systems Education*, 21(1), 55-67

Li, L. & Pitts, J.P. (2009). Does It Really Matter? Using Virtual Office Hours to

Enhance Student-Faculty Interaction, *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 175-185

Lincoln, Y. & Guba, E. (1995). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Sage

Ling, L. & Ling P. (1994). Administration for innovation in higher education, *Innovative Higher Education*, 18(3), 221-236.

Linn, M.C. (1996). Cognition and Distance Learning, *Journal of the American Society for Information Science*, 47(11), 826-841.

Lipovetsky, G. & Charles, S. (2004). *Les Temps hypermodernes*. Paris: Grasset.

Lomas, L. & Mitchell, E. (1993). Achievement in in-service education, *Education & Training*, 35(7), 22-27.

Long, P., Tricker, T., Rangecroft, M. & Gilroy, P. (1999). Measuring the satisfaction gap: Education in the market-place, *Total Quality Management*. 10(4/5), 772-779.

Lounsbury, M. (2001). Institutional sources of practice variation: staffing college and university recycling program, *Administrative Science Quarterly*, 46(1), 29-56.

Lucca, J., Romano, N.C., et Sharda, R. (2004). Foundation for the Study of Computer-Supported Collaborative Learning Requiring Immersive Presence, *Journal of Management Information Systems*, 20(4), 31-64.

Lynnggaard, K. (2007). The institutional construction of a policy field: a discursive institutional perspective on a change within the common agricultural policy, *Journal of European Public Policy*, 14(2), 293-312.

Maguire, S. Hardy, C. & Lawrence, T. (2004), Institutional entrepreneurship in emerging fields : HIV/AIDS treatment advocacy in Canada, *Academy of Management Journal*, 47(5), 657-679.

Manrique, J. & Bressler, L. (2006). Quality technology, experience and the use of media resources in distance learning programs by two-year community colleges, *Academy of Educational Leadership Journal*, 10(1), 55-69.

Marchand, L. & Loisier, J. (2003). L'université et l'apprentissage en ligne, menace ou opportunité, *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 415-437.

Marriott, N., Marriott, P. & Selwyn, N. (2004). Accounting undergraduates' changing use of ICT and their views on using the Internet in higher education - a research note, *Accounting Education*, 13, 117.

Martin, T.L, Pear, J.J. & Martine, G.L. (2002). Feedback and its effectiveness in a computer-aided personalized system of instruction course, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(4), 427-430.

- Mattelart, A. (2001). *Histoire de la société d'information*. Paris: La découverte.
- Mayor, F. & Tanguiane, S. (2000). *L'enseignement supérieur au XXIe siècle*. Paris : Hermes Sciences Publications.
- McEwen, B.C. (2001). Web-assisted and online learning, *Business Communication Quarterly*, 64(2), 98-104.
- McGorry, S.Y. (2006). Eservice learning: lifetime and career skill development, *American Marketing Association*, 17, 111.
- McLaren, C.H. (2004). A Comparison of Student Persistence and Performance in Online and Classroom Business Statistics Experiences, *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2(1), 1-10.
- Mc Pherson, M. & Nunes, M.B. (2006). Organizational issues for e-learning; critical success factors as identified by HE practitioners, *International Journal of Educational Management*, 20(7), 542-558.
- Menkhoff, T.; Thang, T.Y., Chay, Y. W. & Wong, Y.K. (2011). Engaging knowledge management learners through web-based ICT: an empirical study: Very Informal Newsletter on Library Automation, VINE, 41(2), 132-151.
- Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutionalized rganizations : Formal structure as myth and ceremony, *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1991). Institutionalized organizations : formal structures as myth and ceremony ». Dans Powell, W.W. et Dimaggio, P.J. (dir.), *The new Institutionnalism in Organizational Analysis*, p.41-62. Chicago: University Of Chicago Press.
- Meyer, J., & Rowan, B. (2006). *The new institutionalism in education*, New-York: State University of New-York Press,
- Meyer, A.D., Gaba, V. & Colwell, K.A (2005) Organizing far from equilibrium: non-linear change in organizational fiels. *Organization Science*, 16 (5), 456-473.
- Mezias, S.J. (1990). An institutional model of organizational reporting pratice: Financial reporting as the Fortune 200, *Administrative Science Quaterly*, 35, 431-457.
- Mezias, S.J. & Scarselletta, M. (1994). Resolving Financial Reporting Problems: An Institutional Analysis of the Process, *Administrative Science Quarterly*, 39, 654-678.
- Middlehurst, R. & Woodfield. S. (2006). Quality Review in Distance Learning: Policy and Practice in Five Countries, *Tertiary Education and Management*, 12(1), 37-58.

- Mihhailova, G. (2006). E-learning as internationalization strategy in higher education; lecturer's and student's perspective, *Baltic Journal of Management*, 1(3), 270-284.
- Miller, J.W, Martineau, L.P. & Clark, R.C. (2000). Technology infusion and higher education : changing teaching and learning, *Innovative Higher Education*, 24(3), 227-241.
- Miller, J.L. (2007). The New Education Professionals: The Emerging Specialties of Instructional Designer and Learning Manager, *International Journal of Public Administration*, 30(5), 483-498.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1996). Partenaires de demain ! Éducation et technologie. État de situation, document de consultation.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2000). Politique québécoise à l'égard des universités : pour mieux assurer notre avenir collectif.
- Mintzberg, H. (1989). *Le management*, Éditions d'Organisation.
- Mintu-Wimsatt, A. (2001). Traditional vs. Technology-mediated learning : a comparison of students's course evaluations, *Marketing Education Review*, 11(2), 63.
- Mistry, V. (2008). Benchmarking e-learning: trialling the "MIT90s" framework, *Benchmarking*, 15(3), 326-334.
- Moore, M.G. (1990). *Contemporary issues in American distance education*, Oxford : Pergamon Press.
- Moses, I. (1985). The Role of head department in the pursuit of excellence, *Higher Education*, 14, 337-354.
- Muirhead, B. (2002). Promoting online interaction in today's colleges and universities, *USDLA Journal*, 16(7), 43-47.
- Muskett, D. (1996). Making university- industry co-operation work for education and training, *Industrial and Commercial Training*, 28(2), 22-28.
- Mutula, S.M. (2002). E-learning initiative at the University of Botswana: Challenges and opportunities, *Campus - Wide Information Systems*, 19(3), 99-110.
- Navarro, P. (2000). Economics in the cyberclassroom, *The Journal of Economic Perspectives*, 14(2), 119-133.
- Neumann, P. (1998). Risks of e-education, Association for Computing Machinery, *Communications of the ACM*, 41(10), 136.
- Neumann, Y. & Neumann, E.F. (2010). The Robust Learning Model (RLM): A Comprehensive Approach To A New Online University, *Journal of College Teaching and Learning*, 7(1) 27-36.

Newton, R. (2003). Staff attitudes to the development and delivery of e-learning, *New Library World*, 104(10), 412-426.

Nica, M. & Grayson, M. (2011). Effects Of Teaching Business Web 2.0 Style, *International Journal of Business and Social Science*, 2(18) .

Nichols, M. (2008) Institutional perspectives: The Challenges of e-learning diffusion, *British Journal of Educational Technology*, 39(4), 598-609.

Nixon, J.C. & Helms, M.M. (1997). Developing the "virtual" classroom: A business school example, *Education & Training*, 39(8/9), 349-354.

Noam, E. (1995). Electronics and the dim future of the university, *Science*, 270(13), 247-249.

Noble, D.F. (2000). Le lourd passé de l'enseignement à distance, *Le Monde Diplomatique*.

Noël, M.X. (2009). Où sont les clés du leadership stratégique en enseignement supérieur?. Dans Bédard, D. & Béchar, J.P. (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.109-122). Paris : Presses Universitaires de France.

Norris, D.M., Lefrere, P. & Mason, J. (2006). Making Knowledge Services Work in Higher Education, *EDUCAUSE Review*. 41(5), 84-100.

Oblinger, D.G. & Hawkins, B.L. (2006). The Myth about No Significant Difference. *EDUCAUSE Review*, 41(6), 14-15.

OCDE (1996). *Les technologies de l'information et l'avenir de l'enseignement postsecondaire*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

OCDE (1998). *Redéfinir l'enseignement tertiaire*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

OCDE (2001). *Cyberformation : les enjeux du partenariat*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

Oger, C. (2005). L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques, *Langage et société*, 4(114), 113-128.

Oger, C. & Ollivier-Yaniv (2003). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels. *Mondialisation (S)*, 71, 125-144.

Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes, *Academy of Management Review*, 16, 145-179.

- Oosthuizen, A.G., Loedolff, V.P. & Hammann, F. (2007). A Study to Determine Compliance with Minimum Requirements for Quality Assurance in the College of Economic and Management Sciences at the University of South Africa, *The Business Review*, 8(1), 129-136.
- Osborne, M. & Oberski, I. (2004). University continuing education: The role of communications and information technology, *Journal of European Industrial Training*, 28(5), 414-428.
- Overbaugh, R.C. & ShinYi, L. (2006). Student Characteristics, Sense of Community, and Cognitive Achievement in Web-based and Lab-based Learning Environments, *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 205-223.
- Owens, J.D. & Price, L. (2010). Is e-learning replacing the traditional lecture?. *Education & Training*, 52(2), 128-139.
- Ozdemir, Z.D. & Abrevaya, J. (2007). Adoption of Technology-Mediated Distance Education: A longitudinal analysis, *Information & Management*, 44(5), 467-479.
- Ozdemir, Z.D., Altinkemer, K., & Barron, J.M. (2008). Decision Adoption of technology-mediated learning in the U.S., *Decision Support Systems*, 45(2), 324-337.
- Papadimitriou, A. & Westerheijden, D.F. (2010). Adoption of ISO-Oriented quality management system in Greek universities; reactions to isomorphic pressures, *The TQM Journal*, 22(3), 1754-2731.
- Payette, D. & Gupta, R. (2009). Transitioning From Blackboard To Moodle - Course Management Software: Faculty And Student Opinion. *American Journal of Business Education*, 2(9), 67-73.
- Pfeffer, J. & Fong, C.T. (2004). The Business School « Business » : Some Lessons from the US Experience, *Journal of Management Studies*, 41(8), 1501-1520.
- Piccoli, G. & RamiAhmad, B.I. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training, *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426.
- Pirosca, G. ?; Mohanu, F. (2009). Multimedia Technologies and Virtual Organizing of Learning. *Informatica Economica*, 13(3), 26-35.
- Poley, J.K. (1998). Distance education for American universities and the world, *American Journal of Agricultural Economics*, 80(5), 973-979.
- Poon, W.-C., Low, K.L-T. & Yong, D.G-F. (2004). A study of Web-based learning (WBL) environment in Malaysia, *The International Journal of Educational Management*, 18(6), 374-385.
- Porter, M. (1986), *L'avantage concurrentiel*, Paris: InterÉditions.

- Powell, W.W. & Colyvas, J. (2008). Microfoundations of institutional theory. Dans Greenwood, R., Oliver, C., Suddaby, R.R. & Sahlin, K. (dir.), *Handbook of organizational institutionalism*, p.276-298. Los Angeles, Londres, New Delhi, Singapour: Sage.
- Pratt, J. (2005). The fashionable adoption of online learning technologies in Australian universities, *Journal of the Australian and New Zealand Academy of Management*, 11(1), 57-74.
- Quinn, C.Q. & Washington, M. (2009). Maintaining an institution in a contested organizational field: the work of the AACSB and its constituents. Dans Lawrence, T.B., T.B., Suddaby, R. & Leca, B (dir.), *Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations* (236-261). New York: Cambridge University Press.
- Rao, H., Monin, P. & Durand, R. (2003). Institutional Change in Toque Ville: Nouvelle Cuisine as an Identity Movement in French Gastronomy, *American Journal of Sociology*, 108(4), 795-843.
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université: essai sur la modernisation de la culture*, Paris: Calmann-Lévy.
- Rifkin, J. (2000). *The Age of Access : The New Culture of Hypercapitalism Where All of Life Is a Paid-for Experience*, New-York: Jeremy P. Tarcher / Putnam.
- Rossin, D., Ro, Y.K, Klein, B.D. & Guo, M. (2009). The Effects of Flow on Learning Outcomes in an Online Information Management Course. *Journal of Information Systems Education*, 20(1), 87-98.
- Rouleau, L. (2007). *Théories des organisations; approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rovik, K.A. (1996). Deinstitutionalization and the Logic of Fashion. Dans Barbara Czarniawska, B. & Sevon, G. (dir.) *Translating organizational Change*, p.139-171. Berlin : Éditions Walter de Gruyter & Co.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2001). Risques et promesses de l'e-éducation, *Sciences Humaines*, 31, 44-47.
- Russell, J.K., Moeeni, F. & Ruby, P. (2005). Comparing Web-Based Content Delivery and Instructor- Led Learning in a Telecommunications Course, *Journal of Information Systems Education*, 16, 3, 265-271.
- Rungtusanatham, M., Ellram, L.M., Siferd, S.P. & Salik, S. (2004). Toward a Typology of Business Education in the Internet Age, *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2(2), 101-120.
- Tikhomirov, V., Tikhomirova, N. Maksimova, V. & Telnov, Y. (2009). The Integrated Knowledge Space - the Foundation for Enhancing the Effectiveness of the University's Innovative Activity, *Informatica Economica* 13(4), 5-10.

Sahlin-Anderson, K. (1996) Imitating by Editing Success: The Construction of Organizational Fields. Dans Barbara Czarniawska, B. & Sevon, G. (dir.) *Translating organizational Change*. Berlin : Éditions Walter de Gruyter & Co.

Santally, M.I. (2006). Personnalisation in Web-Based Learning Environments, *Journal of Distance Education Technologies*, 4, 4, 15-35.

Sauder, M. & Espeland, W.N. (2009) The Discipline of Rankings: Tight Coupling and Oreganizational Change, *American Sociological Review*, 74(1), 63-82.

Saunders, G. (2004). Accounting Chairpersons Compare Distance Learning Delivery Methodologies, *Journal of Applied Business Research*, 20(4), 99-108.

Scagnoli, N.I. (2001). Student Orientations for Online Programs, *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 19-27.

Scales, B.J. & Lindsay, E.B. (2005). Qualitative Assessment of Student Attitudes Toward Information Literacy, *Libraries & the Academy*, 5(4), 513-526.

Schank, R.C. (1998). Horses for courses, *Association for Computing Machinery*, 41, 7, 23-25.

Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership: a dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schultz, M.C; Round, E. & Schultz, J.T. (2010), An Assessment of International Management and Business Administration Student Performance in Online Courses, *The Business Review*, 16(1), 32-38

Scott, W.R. (1987). The adolescence of institutional theory”, *Administrative Science Quaterly*, 32, 493-511.

Scott, W.R. (1995) *Institutions and organizations*, Thousand Oaks, California: Sage publications.

Scott, W.R. & Meyer, J.W. (1991). The organization of soietal sectors; proposition and early evidence. Dans Walter W. Powell, W.W. & et Paul J. Dimaggio, P.J. (dir.), *The new institutionalism in Organization Analysis*, p.109-142. Chicago: University of Chicago Press,

Scott, P. (1998) *The globalization of Higher Education*, The society for research into Higher Education & Open University Press.

Scott, W.R. (2001). *Institutions and organizations*. Londres, New Delhi: Sage Publications.

Scott, J.C. (2006). The mission of the University: Mediaval to Postmodern transformations, *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1-40.

- Selznick, P. (1949). *TVA and the Grassroots*. Californie: University of California Press
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration*, New-York: McGraw-Hill.
- Seo, M. & Creed, W.E.D (2002). Institutional contradictions, praxis and institutional change: a dialectical perspective. *Academy of Management Review*, 27(2), 222-247.
- Sewell, W.H Jr. (1992) A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation, *American Journal of Sociology*, 98, 1-29.
- Shea, T., Motiwalla, L. & Lewis, D. (2001). Internet-based distance education--the administrator's perspective, *Journal of Education for Business*, 77(2), 112-117.
- Sherer, P.D. & Lee, K. (2002). Institutional change on large law firms: a resource dependency and institutional perspective, *Academy of Management Journal*, 45(1), 102-119.
- Shurville, S. & Brown, T. (2006). Introduction: ICT-driven change in higher education: Learning from e-learning, *Journal of Organisational Transformation & Social Change*, 3(3), 245-250.
- Simmons, J.R., (2001). Distance Learning: Education or Economics?, *International Journal of Value - Based Management*, 14(2), 157-169.
- Sinayigaye, S.A. (2010). The Effectiveness of the Virtual Learning Environment *The ISM Journal of International Business*, 1(1).
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy; Markets, State and Higher education*, Baltimore et Londres: The Johns Hopkins University Press.
- Smith, D.E. & Mitry, D.J. (2008). Investigation of Higher Education: The Real Costs and Quality of Online Programs, *Journal of Education for Business*, 83, 3, 147-152.
- Sosin, K., Blecha, B.J., Agarwal, R., Bartlett, R.L. & Daniel J.I. (2004). Efficiency in the Use of Technology in Economic Education: Some Preliminary Results, *The American Economic Review*, 94(2), 253-258.
- Spellman, G. (2000). Evaluation of CAL in higher education, *Journal of Computer Assisted Learning*, 16, 72-82.
- Stafford, T.F. et Lindsey, K.L. (2007). IP Teleconferencing in the Wired Classroom: Gratifications for Distance Education, *Journal of Information Systems Education*, 18(2), 227-232.
- Starr, R.H. & Turoff, M. (2005). Education goes digital : The Evolution of Online Learning and the Revolution in Higher Education, *Communications of the ACM*, 48(10), 59-64.

- Stella, A. & Gnanam, A. (2004). Quality assurance in distance education : The challenge to be addressed, *Higher Education*, 47, 143-160.
- Suchman, M.C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches, *Academy of Management Review*, 20, 571-610.
- Suddaby, R. & Greenwood, R. (2005) Rhetorical strategies of legitimacy. *Administrative Science Quarterly*, 50, 35-67.
- Tanner, J.R; Noser, T.C; Totaro & M.W. (2009). Business Faculty and Undergraduate Students' Perceptions of Online Learning: A *Comparative Study Journal of Information Systems Education*, 20(1), 29-40.
- Taylor, L. (2009). Diffusion de l'innovation: partager l'innovation au sein et entre les communautés de pratique. Dans Bédard, D. & Béchar, J.-P. (dir.), *Innovater dans l'enseignement supérieur*, p.213-228. Paris : Presses Universitaires de France,
- Teghe, D. & Knight, B.A. (2004). Neo-liberal higher education policy and its effects on the development of online courses, *Campus - Wide Information Systems*, 21(4), 151-162.
- Tham, C.M. et Werner, J.M. (2004). Designing and Evaluating E-Learning in Higher Education: A Review and Recommendations, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(2), 15-25.
- Thietart, R.-A. (1999). *Méthodes de Recherche en Management*, Paris: Dunod.
- Thirunarayanan, M.O. et Perez-Prado, A. (2001). Comparing Web-Based and Classroom-Based Learning: A Quantitative Study, *Journal of Research on Technology in Education*, 34(2), 131-137.
- Thompson, J. (1967). *Organizations in action*, McGraw-Hill.
- Thompson, D.G., & Williams, R.G. (1985). Barriers to the acceptance of problem-based learning in medical schools, *Studies in Higher Education*, 10(2), 199-204.
- Thornton, P.H. & Ocasio, W. (1999). Institutional Logics and the Historical Contingency of Power in Organizations : Executive Succession in the Higher Education Publishing Industry, 1958-1990, *American Journal of Sociology*, 105 (3), 801-843.
- Thornton, P.H., Occasion, W. & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective; a new approach to culture, structure and process*, Oxford.
- Thornton, P.H. & Ocasio, W. (2008) Institutional Logics. Dans Dans Greenwood, R., Oliver, C. Sahlin-Anderson, K. & Suddaby, R. (dir.), *Handbook of Organizational Institutionnality*, p. 99-129. Los Angeles, Londres, New Delhi, Singapour: Sage.

- Tolbert, P.S. & Zucker, L.G. (1983). Institutional source of change in the formal structure of organizations: The diffusion of civil service reform, 1880-1935, *Administrative Science Quarterly*, 28, 22-39.
- Tolbert, P.S. & Zucker, L.G. (1996). The institutionalization of Institutional Theory. In *Handbooks of Organization Studies, sous la direction de Clegg, R., Hardy, C. et Nord, W.R.*, Londres : Sage Publications, 175-190.
- Townley, B. (2002). The Role of Competing Rationalities in Institutional Change, *Academy of Management*, 45(1), 163-179.
- Tracey, P., Phillips, N. & Jarvis, O. (2011). Bridging institutional entrepreneurship and the creation of new organizational forms: a multilevel model, *Organization Science*, 22(1), 60-80.
- Tseng, K.-C. & Chu, S.-Y. (2010). Traditional versus Online Courses, Efforts, and Learning Performance The Journal of Human Resource and Adult Learning, 6(1), 115-121
- Tucker, J.P. & Gentry, G.R. (2009). Developing an e-learning strategy in higher education, *Foresight : the Journal of Futures Studies, Strategic Thinking and Policy*, 11(2), 43-49.
- Tushman, M.L. & Romanelli, E. (1985). Organizational Evolution : A Metamorphosis Model of Convergence and Reorientation, Dans Cummings, L.L. & Staw, B. (dir.) *Research in Organizational Behavior*, p.171-222. JAI Press,
- Twigg, C.A. (2003). Improving learning and reducing costs: New models for online learning, *EDUCAUSE Review*, 38(5), 29-38.
- UNESCO (1987). *Glossaire des termes de technologie éducative*, Paris.
- Vaara, E. Tienrari, J. & Laurila, J. (2006). Pulp and Paper Fiction : On the Discursive Legitimation of Global Industrial Restructuring, *Organization Studies*, 27 (6), 789-810.
- Vinten, G. (2004). The future of UK internal audit education: Secularisation and submergence?, *Managerial Auditing Journal*, 19(5), 580-596.
- Virkus, S. (2006). Development of information-related competencies in European ODL institutions; Senior managers' view, *New Library World*, 107(11-12), 467-480.
- Waldmann, E. & De Lange, P. (1996). Performance of business undergraduates studying through open learning: a comparative analysis, *Accounting Education*, 5(1), 25-33.
- Wang, Y. & Braman, J. (2009). Extending the Classroom through Second Life, *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 235-247.

- Washington, M. & Ventresca, M.J. (2004), How Organizations Change: The Role of Institutional Support Mechanisms in the Incorporation of Higher Education Visibility Strategies, 1974-1995. *Organization Science*, 15(1), 82-97.
- Watkins. T.L. (1996). Stage 1 : Creating a new MBA core with team teaching, *Journal of Management Education*, 20(4), 411-421.
- Watters, M.P & Robertson, P.J. (2009). Online delivery of accounting courses : student perceptions, *Academy of Educational Leadership Journal* ,13(3), 51-57.
- Weick, K. (1979). *The Social Psychology of Organizing*, Random House, New York.
- White, S. (2007) Critical success factors for e-learning and institutional change – some organizational perspectives on campus-wide e-learning, *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 840-850.
- Wiener, N. (1952). *Cybernétique et communication*, Édition des Deux Rives.
- Yin, R.K. (1994). Case Study Research - Design and Methods, *Applied Social Research Methods Series*, 2ème édition, Newbury Park: Sage
- Zabriskie, F.H & McNabb, D.E (2007). E-hancing the Master of Business Administration (MBA) Managerial Accounting Course, *Journal of Education for Business*, 82(4), 226-233.
- Zamfir, G. (2011).Theoretical and Factual Meaning in Assisted Instruction, *Informatica Economica*, 15(2) : 94-106
- Zandee, D.P. & Bilimoria, D. (2007). Institutional Transformation Through Positive Textual Deviance, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 27(11/12), 469-482.
- Zapalska, A. & Brozik, D. (2006). Learning styles and online education, *Campus-Wide Information Systems*, 23(5), 325-335.
- Zhao, J.J., Alexander, M.W., Perreault, H., Waldman, L., Truell, A. (2009) Faculty and Student Use of Technologies, User Productivity, and User Preference in Distance Education, *Journal of Education for Business*, 84(4), 206-212.
- Zietsma, C. & McNight, B. (2009). Building the iron cage: institutional creation work in the context of competing proto-institution. Dans Lawrence, T.B., R. Suddaby, T. & Leca, B. (dir.). *Institutional work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organization*, p.143-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zilber, T.B. (2006). The Work of the Symbolic in Institutional Processes: Translations of Rational Myths in Israeli High Tech, *Academy of Management Journal*, 49(2), 281-303.
- Zilber, T.B. (2009). Institutional maintenance as narrative acts. Dans Lawrence, T.B., R. Suddaby, T. & Leca, B. (dir.). *Institutional work: Actors and Agency in*

*Institutional Studies of Organization*, p.205-235. Cambridge: Cambridge University Press.

