



**Les programmes de MBA en mode hybride après la pandémie COVID 19 :
Légitimité stratégique et pédagogique**

Sciences de la gestion
(Option Stratégie)

Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de maîtrise ès sciences en gestion
(M. Sc.)

Mars 2024

© Claudianne Durocher, 2024

Résumé de la recherche

La pandémie de Covid-19 de 2020-2022 aura bousculé profondément les pratiques d'enseignement dans les universités, contraintes d'adopter dans l'urgence des modes d'enseignement à distance auxquels la plupart étaient peu préparées. La pandémie passée, c'est sur une perspective stratégique à plus long terme que les universités doivent maintenant se positionner vis-à-vis de l'enseignement à distance. Ce dernier pourrait devenir un nouvel avantage concurrentiel, même – et peut-être surtout – dans les universités qui continuent de miser fortement sur une approche en présentiel. Chaque université, incluant les écoles de gestion, doit décider en fonction de son contexte propre, quels modes d'enseignement mettre de l'avant et quelle place accorder aux modes à distance et hybrides. Les modes hybrides, en particulier, en cherchant à préserver une part d'enseignement en présentiel tout en intégrant une part d'enseignement à distance, semblent une voie prometteuse pour bien des programmes universitaires après la pandémie.

Les programmes de MBA, en raison de leur environnement mondial hautement concurrentiel au sein duquel ils évoluent, représentent un programme universitaire phare pour étudier la manière dont l'enseignement à distance ou hybride est intégré post-pandémie Covid-19 à l'université. D'abord, nous nous intéressons à la manière dont l'enseignement à distance, et surtout l'enseignement hybride, devient ou non un argument stratégique pour ces programmes. Ensuite, nous explorons le point de vue des enseignants à propos des avantages et des limites de l'enseignement hybride sur le plan pédagogique. Notre question de recherche croise donc deux perspectives – la perspective stratégique et la perspective pédagogique – et se formule comme suit : « quelles sont la légitimité stratégique et la légitimité pédagogique de l'enseignement hybride au MBA après la pandémie de Covid-19 dans les universités québécoises ? ».

Pour tenter de répondre à cette question de recherche, nous avons d'abord effectué une revue de littérature sur l'enseignement hybride et sur les caractéristiques distinctives des programmes de MBA. Ensuite, nous nous sommes intéressés aux programmes de MBA offerts dans les universités québécoises. Nous dressons premièrement un portrait global des modes d'enseignement dans ces programmes en 2022-2023, à partir des informations fournies sur les sites internet des universités. Puis, nous portons notre attention sur quatre

programmes de MBA dans quatre universités québécoises. Nous avons mené 17 entrevues semi-dirigées avec, d'une part, des directeurs ou responsables susceptibles de parler du positionnement stratégique de leur programme et, d'autre part, avec des enseignants, professeurs et chargés de cours, susceptibles de discuter de la légitimité pédagogique du mode hybride.

Les résultats suggèrent que, sur le plan stratégique, le mode hybride émerge comme une voie légitime à explorer pour mieux servir les marchés existant en offrant de la flexibilité aux étudiants. La flexibilité est une promesse particulièrement appréciée des étudiants « non traditionnels » que sont les étudiants de MBA, qui ont à concilier vie professionnelle, vie familiale et études. Sur le plan de la légitimité pédagogique, les résultats suggèrent que les enseignants trouvent légitime le mode hybride dans la mesure où il permet de préserver en partie la richesse des interactions interpersonnelles (composante présentielle), qu'il peut susciter la participation et l'engagement de certains étudiants et faciliter l'apprentissage dans certaines conditions. Compte tenu de la multiplicité des modes hybrides, il est difficile d'en tirer des bénéfices pédagogiques qui valent pour tous. En particulier, la légitimité pédagogique du mode comodal semble beaucoup moins forte que pour d'autres modes hybrides.

Table des matières

Résumé de la recherche	ii
Liste des tableaux et des figures	i
Remerciements	1
Chapitre 1 - Introduction	1
Chapitre 2 - Revue de littérature et cadre conceptuel	4
2.1. L'enseignement à distance et le mode hybride à l'université.....	4
2.1.1. Définitions.....	4
2.1.2. L'enseignement hybride comme articulation spatio-temporelle des phases d'enseignement	6
2.1.3. L'hybridité de l'enseignement au-delà des seules dimensions de l'espace et du temps	8
2.1.4. Le mode comodal	10
2.2. Les motivations institutionnelles et pédagogiques de l'enseignement hybride.....	11
2.2.1. Les motivations institutionnelles de l'enseignement hybride avant et après la pandémie	11
2.2.2. Les motivations pédagogiques sous-jacentes à l'enseignement hybride	13
2.3. Les programmes de MBA	15
2.3.1. Un programme phare pour les écoles de gestion	15
2.3.2. Les étudiants au MBA : des étudiants « non traditionnels »	17
2.3.3. Le programme de MBA est-il en crise?	17
2.3.4. La montée des MBA à distance ou hybride.....	18
2.4. Le cadre conceptuel	18
2.4.1. La définition de l'enseignement hybride	19
2.4.2. La légitimité stratégique et pédagogique.....	19
Chapitre 3 - Méthodologie de recherche	21
3.1. Population et participants.....	22
3.2. La collecte de données.....	24
3.3. L'analyse des données.....	25
3.4. Éthique de la recherche.....	26
Chapitre 4 - Présentation des résultats	27
4.1. Les modes d'enseignement dans les MBA québécois en 2022-2023	27
4.2. Les modes hybrides dans les quatre MBA étudiés.....	30
4.2.1. MBA 1 – Une offre multimodale qui laisse beaucoup de choix aux étudiants	31
4.2.2. MBA 2 – Une hybridité à l'échelle du programme et non des cours	31
4.2.3. MBA 3 – Un mode hybride à la discrétion des enseignants.....	32
4.2.4. MBA 4 – Miser sur le comodal	33
4.2.5. Portrait comparatif de « l'hybridité » dans les quatre MBA étudiés	34

4.3. La légitimité stratégique du mode hybride	35
4.3.1. <i>La conquête de nouveaux marchés</i>	35
4.3.2. <i>L'accessibilité et l'inclusion</i>	37
4.3.3. <i>La flexibilité</i>	39
4.4. La légitimité pédagogique de l'enseignement hybride	41
4.4.1. <i>Préserver la richesse des interactions interpersonnelles grâce à la composante présentielle.</i>	41
4.4.2. <i>Faciliter la participation de certains étudiants grâce aux séances à distance synchrones</i>	42
4.4.3. <i>Personnalisation et facilitation de l'apprentissage grâce au distance asynchrone</i>	42
4.4.4. <i>Préparer les étudiants à une bonne utilisation des technologies et à un environnement de travail à distance ou hybride</i>	43
4.4.5. <i>Proposer certaines activités pédagogiques difficiles à envisager en présentiel</i>	43
4.4.6. <i>Maintenir la continuité pédagogique en basculant ponctuellement certaines séances à distance</i>	44
4.4.7. <i>Le cas particulier du mode comodal</i>	44
Chapitre 5 - Discussion	49
5.1. Des modes hybrides multiples et peu comparables entre eux	49
5.2. Les ambiguïtés et les limites de la « flexibilité »	51
5.3. La gestion du changement	53
5.4. Comment les programmes de MBA peuvent-ils se démarquer en amont?	53
5.5. Récapitulatif des résultats et des contributions	55
5.6. Recommandations sur l'implantation de l'enseignement hybride	57
5.7. Limites de la présente étude	58
5.8. Implications pratiques de la recherche	58
5.9. Les pistes de recherche future	59
Conclusion	60
Références	61
Annexe I – Approbation éthique du projet de recherche	67
Annexe II – Certificat d'approbation éthique	68
Annexe III – Message d'introduction au projet de recherche	69
Annexe IV – Formulaire de consentement des participants	70
Annexe V – Canevas d'entretien pour les enseignants	72
Annexe VI – Canevas d'entretien pour les responsables de programme	73

Liste des tableaux et des figures

Tableau 1 : Répartition des répondants	24
Tableau 2 : Modes d'enseignement offerts dans les MBA des universités québécoises en 2022-2023.....	28
Tableau 3 : Place des cours hybrides au sein du MBA de l'université 1	31
Tableau 4 : Place des cours hybrides au sein du MBA de l'université 2	32
Tableau 5 : Place des cours hybrides au sein du MBA de l'université 3	32
Tableau 6 : Place des cours hybrides au sein du MBA de l'université 4	33
Tableau 7 : Portrait comparatif des quatre MBA relativement au mode hybride	34
Figure 1 : Articulation des phases d'enseignement en présence et à distance (Burton et al., 2011).....	5
Figure 2 : Quatre modes hybrides (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022 : 49)	7
Figure 3 : Dimensions de l'enseignement hybride (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022, 12).....	9

Remerciements

La réalisation de ce mémoire de recherche représente mon plus grand accomplissement académique. Elle a été semée de nombreux obstacles, notamment le fait que tout s'est fait à distance. Toutefois, ces circonstances nous ont tous unis pour susciter des dialogues enrichissants et faire émerger des réflexions sur les modes d'enseignement au sein des universités.

D'abord, je tiens à présenter mes plus sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Anne Mesny. Nos nombreuses discussions, les conseils prodigués et les encouragements constants ont sans aucun doute stimulé ma réflexion et m'ont fait grandir. Puis, sa disponibilité sans faille tout au long du parcours a représenté un soutien inestimable, particulièrement dans les moments où je peinais à voir la fin. Je saisis ces lignes pour exprimer ma plus profonde gratitude pour avoir apaisé mes inquiétudes alors que la réussite de ce mémoire de recherche me semblait une aspiration terrifiante dès mes débuts. Merci, Anne, de m'avoir accordé le privilège de me faire superviser par toi, ta richesse de connaissances et de ressources ont été une véritable source d'inspiration. J'ai profondément apprécié chaque conversation en ta présence.

Je suis reconnaissante d'avoir été aussi bien entourée. Je tiens à dire merci à mes amis pour leur soutien inébranlable et leurs encouragements constants tout au long de ce parcours. Puis, merci à mes précieux collègues de travail qui m'ont toujours soutenu dès mon arrivée parmi eux. La conciliation entre mon travail à temps plein et mon cheminement académique n'a pas été une mince affaire. Mention spéciale à Lyane et Caroline, meilleures amies avec qui j'ai vécu tous les hauts et les bas depuis mes débuts à la maîtrise.

Merci à mes parents pour tout leur soutien depuis le début de ma scolarité. À ma mère pour sa présence réconfortante sur laquelle je me suis souvent remise dans les moments de doute et difficulté. Ta présence dans les cafés, à la bibliothèque, avec ton journal, a rendu mon parcours tellement plus agréable. Et, à mon amoureux, merci pour ta confiance indéfectible en moi, même lorsque j'avais des doutes. Ton soutien constant, tes encouragements et ton amour inconditionnel m'ont toujours poussée à suivre mes rêves, dont celui de partir à des kilomètres de la maison pour compléter un programme dans l'université de mes rêves.

Je suis reconnaissante de t'avoir eu à mes côtés toutes ces dernières années. À notre petite fille qui naîtra dans quelques mois, sache qu'aucun rêve n'est trop grand et qu'aucune montagne n'est insurmontable.

Finalement, merci aux répondants qui ont participé à cette recherche, pour votre grande générosité et vos précieuses contributions. J'espère faire honneur à votre réalité et à propulser les réflexions dans le domaine de l'éducation supérieure. Merci à vous tous, je serai indéfiniment reconnaissante.

« Only a crisis – actual or perceived – produces real change. When that crisis occurs, the actions that are taken depend on the ideas that are lying around » (Friedman, 1962).

Chapitre 1 - Introduction

Soumises à des mécanismes de concurrence mondiale (Martins, 2019), les universités se doivent de développer une pensée stratégique et de se positionner dans leur environnement concurrentiel comme n'importe quelle entreprise. La crise qu'a représentée la pandémie Covid-19 en 2020 et 2021 semble avoir transformé durablement certaines composantes des universités et de leur environnement, une des plus saillantes étant les modes d'enseignement et la place des modes à distance et hybrides. Avant 2020, la plupart des universités traditionnelles misaient essentiellement sur l'enseignement présentiel. Relativement marginaux avant la pandémie, les modes à distance et hybrides étaient en croissance depuis une vingtaine d'années notamment au Québec, mais restaient relativement marginaux dans la majorité des universités de tradition présentielle (Pelletier et Mesny, 2021). Après la pandémie, cette croissance pourrait avoir trouvé un nouveau souffle, portée par l'expérimentation « forcée » des modes à distance durant la pandémie. La dynamique concurrentielle entre les universités semble maintenant incorporer les modes d'enseignement, qui deviennent des facteurs de différenciation intéressants (Granget, 2009). Une université se caractérise notamment maintenant par la manière dont elle parvient à mobiliser ou non une combinaison de modalités d'enseignement alliant le présentiel, l'hybride et le 100% à distance. L'enjeu est de remodeler un avantage concurrentiel substantiel et soutenable (Hafsi, Fralich et King, 2019).

Les établissements universitaires, comme n'importe quelles autres organisations, sont imbriqués dans des réseaux de valeurs et de normes qui les amènent à adopter les pratiques les plus légitimes auprès de leur environnement et auprès de leurs parties prenantes (Suchman, 1995) et qui pèsent sur la mise en place de changements (Hannah et Freeman, 1984). Des changements dans les modes d'enseignement à l'université n'échappent pas à une telle logique. Au-delà du constat d'une éventuelle montée de l'enseignement hybride dans les universités en 2022 et 2023, se pose la question à plus long terme de la légitimité stratégique d'un tel changement. Par ailleurs, parmi les parties prenantes concernées, les enseignants occupent une place centrale pour tout ce qui concerne les modes d'enseignement. L'implantation durable des modes hybrides ne peut se faire que si les enseignants perçoivent une légitimité pédagogique à de tels modes. Dans ce

présent mémoire, nous nous intéressons donc à deux facettes de la légitimité des modes hybrides à l'université après la pandémie : légitimité stratégique, d'une part ; légitimité pédagogique, d'autre part.

Au sein des écoles de gestion, les programmes de MBA, en raison de l'environnement mondial très concurrentiel au sein duquel ils évoluent, représentent un programme universitaire très intéressant pour étudier la légitimité stratégique et pédagogique de l'enseignement hybride après la pandémie de Covid-19. Au Québec, la très grande majorité des MBA avant la pandémie étaient offerts en présentiel seulement. En 2022-2023, l'enseignement hybride y est plus important. En premier lieu, nous nous intéresserons à la façon dont l'enseignement à distance, et surtout l'enseignement hybride, devient ou non un argument stratégique pour les programmes de MBA au Québec. En second, nous explorerons les perspectives des enseignants à propos des avantages et des limites de l'enseignement hybride et de sa légitimité sur le plan pédagogique. Notre question de recherche est donc : « Quelles sont la légitimité stratégique et pédagogique de l'enseignement hybride au MBA après la pandémie Covid-19 dans les universités québécoises ? ».

Pour répondre à cette question de recherche, le mémoire est structuré de la façon suivante :

Nous débutons par une revue de littérature (chapitre 2) qui s'attarde notamment à définir et caractériser les modes d'enseignement hybride, d'une part, et à cerner les enjeux du positionnement stratégique des écoles de gestion, d'autre part. Cela nous permet de dégager les concepts-clés de notre cadre d'analyse, autour des notions de légitimité stratégique et légitimité pédagogique. Nous présentons ensuite notre méthodologie qualitative (chapitre 3) qui combine notamment une collecte et une analyse de documents publics au sujet des MBA québécois avec des entrevues semi-dirigées avec des responsables/directeurs de programme et des enseignants. Les résultats de notre recherche sont présentés dans le chapitre 4, organisés en deux volets : le volet stratégique, avec les façons dont les responsables/directeurs de programme voient la légitimité de l'enseignement hybride pour nourrir le positionnement concurrentiel du programme et répondre aux attentes de certaines parties prenantes, en premier lieu les étudiants ; le volet pédagogique, ensuite, avec la façon dont les enseignants perçoivent les avantages et les limites du mode hybride sur le plan pédagogique, et l'exploration des pratiques d'enseignement développées pour concrétiser ce potentiel

pédagogique. Nous discutons de ces résultats et de leurs implications théoriques et puis pratiques dans le chapitre 5, avant de conclure sur ce mémoire de recherche.

Sur le plan académique, les contributions de ce présent mémoire sont théoriques et empiriques. Sur le plan théorique, nous contribuons à une meilleure compréhension de la grande diversité et hétérogénéité des modes d'enseignement hybrides et nous proposons une grille d'analyse pour bien les différencier. Nous proposons également une articulation conceptuelle des deux formes de légitimité étudiées, stratégique et pédagogique. Sur le plan empirique, l'étude pose une base comparative pour une étude à plus long terme des modes d'enseignement au sein des MBA québécois, mais aussi pour une étude de ces programmes dans d'autres provinces ou pays, voire dans d'autres programmes universitaires. Concernant les implications pratiques, la présente recherche propose des pistes concrètes aux décideurs du milieu académique pour juger la pertinence d'adopter ou non des modes d'enseignement hybrides au sein de leurs programmes respectifs. En particulier, le mémoire permet de mieux comprendre les réactions des enseignants face à ces modes d'enseignement, ainsi que la façon dont la légitimité stratégique de l'hybride peut s'articuler à sa légitimité pédagogique (et inversement).

Chapitre 2 - Revue de littérature et cadre conceptuel

Le présent chapitre vise à présenter la littérature existante et les appuis conceptuels en lien avec notre question de recherche. Il se décompose en quatre sections. Dans un premier temps, nous explorons les définitions et particularités de l'enseignement hybride afin de faire ressortir que ce mode recouvre en fait de multiples formes d'hybridation et donc de multiples modes d'enseignement. Dans un deuxième temps, nous présentons les motivations institutionnelles et pédagogiques qui soutiennent l'enseignement hybride dans les universités traditionnelles, basées historiquement sur l'enseignement présentiel. La troisième section porte sur les programmes de MBA et élucide pourquoi le mode hybride semble répondre à d'importants besoins de ces programmes et de leurs étudiants. Enfin, la quatrième et dernière section présente notre cadre conceptuel qui combine plusieurs éléments abordés dans les sections précédentes : l'enseignement hybride; les concepts de légitimité stratégique et pédagogique en lien avec les orientations stratégiques des universités.

2.1. L'enseignement à distance et le mode hybride à l'université

L'intérêt pour l'enseignement en mode hybride renvoie plus généralement à la montée de l'enseignement à distance au cours des vingt dernières années. Plus récemment, cet intérêt a été renouvelé et transformé avec la pandémie de Covid-19 (Pelletier et Mesny, 2021). Considéré comme un mode d'enseignement qui permet de combiner le meilleur des deux mondes (présence et distance), le mode hybride semble ressortir comme grand gagnant des initiatives et apprentissages réalisés durant la pandémie.

2.1.1. Définitions

Les définitions de l'enseignement hybrides sont multiples et issues de cadres de référence différents qui rendent la comparaison particulièrement difficile (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022). Cependant, le fonds commun à toutes les définitions est l'idée d'un « assemblage d'activités d'enseignement-apprentissage en présence et à distance soutenu par l'utilisation des technologies » (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022: 8). Le principe-clé est de profiter des avantages respectifs de la présence et de la distance : « Blended learning should be viewed as a pedagogical approach that combines the effectiveness and socialization

opportunities of the classroom with the technologically enhanced active learning possibilities of the online environment, rather than a ratio of delivery modalities » (Dziuban *et al.*, 2004: 3).

Les définitions se basent parfois sur la proportion d'activités et de cours en présence et à distance pour définir le mode hybride (Ladage, 2016). Ce dernier implique de 20% à 80% d'activités ou contenus à distance (Arbaugh *et al.*, 2010 ; Béchard *et al.*, 2014 ; Garrison et Kanuka, 2004 ; Francescucci et Foster, 2013). En deçà de 20%, le mode est alors présentiel (enrichi par les technologies éducatives) ; au-delà de 80%, le mode est à distance (enrichi par le présentiel) (Garrison et Kanuka, 2004 ; Klein, Noe et Wang, 2006). Mais, au-delà des proportions variables présence/distance, ce qui caractérise le mode hybride est la recherche d'une véritable intégration des deux dimensions (Garrison et Vaughan, 2008 ; McGee et Reis, 2012 ; Bliuc *et al.*, 2007 ; Anthony Jnr., 2022) à travers des dispositifs technopédagogiques innovants (Peltier et Séguin, 2021) qui stimulent l'apprentissage à la fois par les interactions humaines en présentiel et par la liberté et le contrôle laissés aux apprenants dans l'enseignement à distance (Müller et Mildenberger, 2021).

Il existe de multiples façons d'articuler les phases d'enseignement et d'activités en présence et à distance au sein du mode hybride. Burton *et al.* (2011: 91) présentent les principales à la Figure 1 :

Figure 1 : Articulation des phases d'enseignement en présence et à distance (Burton *et al.*, 2011)

P	D	Une organisation en 2 phases commençant par UNE phase d'enseignement en présence et se terminant par UNE phase d'activités à distance (P/D)						
D	P	Une organisation en 2 phases commençant par UNE phase d'activités à distance et se terminant par UNE phase d'enseignement en présence (D/P)						
P	D	P	Une organisation en 3 phases commençant et se terminant par une phase d'enseignement en présence (P/D/P)					
D	P	D	Une organisation en 3 phases commençant et se terminant par une phase d'activités à distance (D/P/D)					
P	D	P	D	P	D	P	D	Une succession de plusieurs petites phases (>3) d'enseignement en présence et d'activités à distance (P/D/P/D/P...)
P	P	P	P	D	Une succession de plusieurs phases d'enseignement en présence soutenues parallèlement par un dispositif continu d'activités à distance (D//P/P/P)			

Le succès d'un mode d'enseignement hybride repose donc notamment sur la coordination et l'articulation réfléchie des phases d'enseignement en présence et à distance (Burton *et al.*, 2011).

2.1.2. L'enseignement hybride comme articulation spatio-temporelle des phases d'enseignement

Un des principaux avantages associés au mode hybride est sa « flexibilité » sur les dimensions spatiotemporelles. Dans un contexte d'apprentissage, la flexibilisation est définie comme « un processus par lequel la possibilité est explicitement reconnue et donnée à l'apprenant d'opérer des choix sur certaines dimensions de l'organisation pédagogique d'un parcours de formation. Elle permet la personnalisation de son propre cheminement en fonction de ses besoins de développement personnel et professionnel, et des attentes sociétales » (Paquelin et Chantal, 2019). L'enseignement hybride est associé à une flexibilité sur le plan spatial, d'abord : les phases à distance n'exigent plus que les étudiants soient dans un même lieu (l'université), l'étudiant a le choix de suivre ses cours là où il veut (sur son lieu de travail ou à la maison, par exemple).

Le mode hybride est également associé à une flexibilité sur le plan temporel, en combinant des activités synchrones (étudiants et enseignants en même temps présents, en présence ou à distance) et des activités asynchrones (réalisées au moment jugé opportun par chaque étudiant, à l'intérieur de certaines limites) (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022). L'enseignement en présentiel est nécessairement « synchrone » (enseignants et étudiants sont présents en même temps), alors que l'enseignement à distance peut être soit synchrone (flexibilité par rapport à l'espace, mais pas au temps) soit asynchrone (flexibilité par rapport au temps et à l'espace).

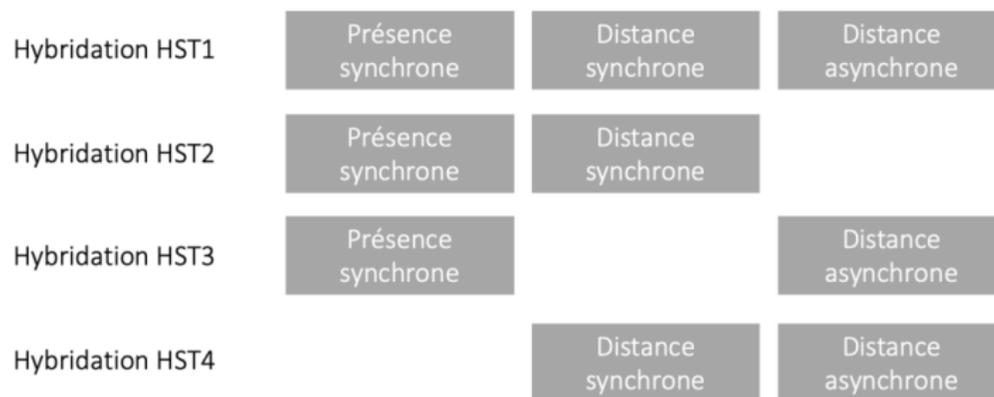
Généralement, les définitions de l'enseignement hybride avant la pandémie supposent qu'au moins une partie des activités à distance se fait de façon asynchrone et mise sur une flexibilité par rapport au temps :

« Blended learning is any time a student learns at least in part at a supervised brick-and-mortar location away from home and at least in part through online delivery with some element of student control over time, place, path, and/or pace » (Horn et Staker, 2011).

Avant la pandémie, un mode hybride dont la popularité était croissante était la classe inversée (*flipped classroom*), dont les activités d'apprentissage à distance sont entièrement asynchrones et visent à prendre connaissance de même que comprendre « la matière », alors que les activités en classe se concentrent sur l'approfondissement, l'application et la concrétisation des connaissances grâce à des activités actives et collaboratives (Arbaugh, 2014).

Tout comme nous avons vu plus haut qu'il existe de multiples articulations possibles des phases en présence et à distance au sein du mode hybride (cf. Figure 1), il existe aussi de multiples façons de combiner les activités synchrones et asynchrones au sein des activités à distance. Au bout du compte, lorsqu'on croise ces deux types d'articulation, on arrive à un nombre élevé de déclinaisons possibles du mode hybride. Paquelin et Lachapelle-Bégin (2022: 49) présentent quatre grands types d'articulation des composantes en présence, à distance synchrone et à distance asynchrone (Figure 2) :

Figure 2 : Quatre modes hybrides (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022 : 49)



Très peu d'études avant la pandémie ont documenté la prévalence de ces différents modes hybrides. Cependant, au vu des études empiriques qui cherchent à documenter les impacts de l'enseignement hybride sur l'apprentissage, on peut conclure que ce sont les modes HST1 et HST3 qui semblaient dominants avant la pandémie. Le mode HST4 (combinaison de distance synchrone et distance asynchrone) n'est pas considéré comme un mode hybride, mais comme un mode 100% à distance. Le mode HST2

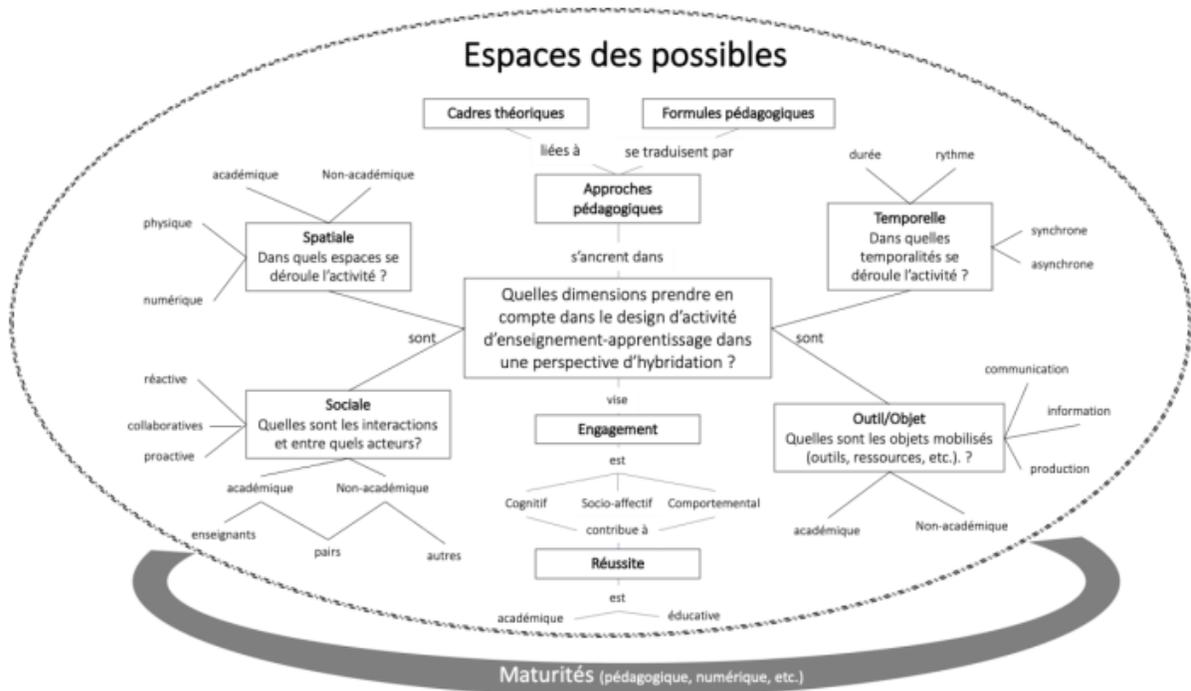
combinant présence synchrone et distance synchrone semblait marginal avant la pandémie, mais est devenu plus utilisé après la pandémie, comme nous le verrons plus bas. Par ailleurs, le mode comodal, qui combine simultanément étudiants en présence et étudiants à distance, est aussi un autre mode hybride qui n'apparaît pas dans la Figure 2 et qui semble avoir acquis de nouvelles lettres de noblesse depuis la pandémie.

2.1.3. L'hybridité de l'enseignement au-delà des seules dimensions de l'espace et du temps

Bien que l'espace et le temps soient les dimensions principales associées à l'hybridation de l'enseignement, elles sont loin d'épuiser les possibilités d'hybridation. En fait, elles seraient même insuffisantes pour soutenir l'engagement, la persévérance et la motivation des apprenants (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022). Elles doivent donc être combinées à d'autres dimensions : sociale, pédagogique, de l'évaluation, des finalités et des outils et ressources (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022). La dimension sociale renvoie à l'approche socioconstructiviste qui implique que l'apprenant construit la connaissance dans un contexte social en interaction avec autrui. La dimension pédagogique suppose qu'une restructuration du modèle éducatif est nécessaire en capitalisant sur les opportunités de socialisation et d'apprentissage actif, tout en adoptant une approche plus centrée sur l'apprenant (Deschryver et Charlier, 2012). La dimension de l'évaluation englobe l'intégration cohérente d'outils d'évaluation continus de nature formative et sommative (Dziuban *et al.*, 2004) ainsi que la diversification des approches d'évaluation pour faciliter l'adaptation des apprenants (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022). La dimension des finalités implique dans les pratiques éducatives des enseignants une intégration d'activités d'apprentissage reliées au monde réel. Elle contribue à la construction de sens pour les apprenants et, par conséquent, à leur implication (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022). Finalement, la dimension des outils et des ressources renvoie à la variété des fonctions et des formats d'outils et de ressources notamment par l'utilisation d'objets académiques et non académiques (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022).

La Figure 3 présente cet « espace des possibles » concernant les formes d'hybridation de l'enseignement :

Figure 3 : Dimensions de l'enseignement hybride (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022, 12)



La prise en compte des autres dimensions que l'espace et le temps est nécessaire pour comprendre et exploiter le plein potentiel pédagogique du mode hybride. Sans cette prise en compte, on parle d'un mode d'enseignement qui donne de la « flexibilité » à l'étudiant, mais qui ne recèle aucun potentiel pédagogique par rapport au mode présentiel. Par exemple, le potentiel pédagogique d'activités asynchrones réside dans la personnalisation des parcours d'apprentissage et la possibilité de développer l'autorégulation de même que l'autonomie des étudiants par rapport à leur apprentissage. Si la conception de ces activités ne mobilise pas ces dimensions, alors le potentiel pédagogique est perdu. De même, le potentiel pédagogique des activités en présentiel réside notamment dans les dimensions socio-affective et interactive de l'apprentissage qu'elles mobilisent ; si ces activités ne permettent pas l'interaction et la socialisation entre étudiants, ce potentiel pédagogique est perdu. Au bout du compte, il existe une multiplicité de modes qui combinent différemment plusieurs formes d'hybridation. Ils ne sont pas porteurs des mêmes bénéfices.

2.1.4. Le mode comodal

Le mode comodal est considéré depuis la pandémie comme un des modes d'enseignement hybrides. Il combine « en simultané, des modes en présentiel et à distance » (Ministère de l'Éducation du Québec¹) : certains étudiants sont sur place, certains autres sont à distance en même temps, et l'enseignant anime sa séance et ses activités de façon que tous puissent atteindre les objectifs d'apprentissage. Le mode comodal semble miser au maximum sur la flexibilité que l'on peut offrir aux étudiants : ces derniers choisissent en effet de suivre leur cours sur place ou à distance et peuvent alterner les deux modes en fonction de leurs contraintes personnelles et professionnelles.

Néanmoins, le mode comodal peut être plus ou moins flexible selon les modalités retenues. Lakhal *et al.* (2022) distinguent quatre niveaux de flexibilité du mode comodal : (1) aucune flexibilité : on impose aux apprenants quand ils doivent être à distance et quand ils doivent être en présence ; (2) flexibilité moyenne : les apprenants déterminent s'ils désirent participer à l'activité de formation en présentiel ou à distance, ils doivent ensuite conserver ce mode toute la session ; (3) grande flexibilité : les apprenants déterminent s'ils souhaitent participer à l'activité de formation en présentiel ou distance à chaque rencontre ; (4) flexibilité totale : les apprenants déterminent s'ils désirent participer à l'activité de formation en présentiel ou à distance lors de chaque rencontre, mais il est possible de remplacer ces rencontres par des activités asynchrones équivalentes (Lakhal *et al.*, 2022). En offrant une flexibilité au moins partielle aux étudiants, le mode comodal peut permettre aux universités d'élargir ou de diversifier leur clientèle étudiante, ou tout simplement de mieux servir leurs étudiants actuels, dont une proportion croissante combine vie de famille, emploi et études (Lakhal *et al.*, 2022).

Sur le plan pédagogique, cependant, le mode comodal n'est porteur d'aucun bénéfice par rapport au présentiel ou aux autres modes hybrides. Il est très exigeant pour les enseignants et occasionne une « surcharge cognitive causée par l'attention divisée et la gestion des supports informatiques en temps réel » (Lakhal *et al.*, 2022). Il est également très exigeant pour les institutions en raison des ressources

¹ <https://www.education.gouv.qc.ca/infolettres/mes-info-numerique/info-numerique-du-ministere-de-lenseignement-superieur/>

technologiques, logistiques et humaines qu'il mobilise. Lakhal *et al.* (2022) citent de nombreux enjeux organisationnels et technologiques : (1) fournir une salle de classe avec de l'équipement adéquat ; (2) fournir des plateformes et des applications appropriées ; (3) fournir du soutien technique aux enseignants de même qu'aux apprenants ; (4) développer les compétences technologiques des enseignants et apprenants ; (5) planifier l'offre de cours comodaux ; (6) prévoir la gestion de la présence des apprenants ; (7) offrir les services à distance et (8) reconnaître le développement et la diffusion d'un cours comodal dans la tâche du personnel enseignant.

Compte tenu des investissements, notamment technologiques, que les universités ont dû consentir pendant la pandémie pour soutenir l'enseignement entièrement à distance (au plus fort de la pandémie), d'une part, puis un enseignement partiellement à distance et en présence (quand les règles sanitaires permettaient un retour partiel en présence), d'autre part, le mode comodal est devenu une modalité envisageable après la pandémie, alors qu'il ne l'était pas avant. Certaines universités l'ont donc inclus dans leurs réflexions stratégiques et pédagogiques au sujet des leurs modes d'enseignement.

2.2. Les motivations institutionnelles et pédagogiques de l'enseignement hybride

Des universités de tradition présentielle se sont tournées, avant même la pandémie, vers un enseignement à distance ou un enseignement hybride. Pour la majorité, cependant, la question du mode d'enseignement n'est devenue une préoccupation stratégique qu'à l'occasion de la pandémie de Covid-19, en 2020-2022. Après la pandémie, la question des modes d'enseignement est devenue partie intégrante du positionnement concurrentiel de certaines universités ou de certains programmes plus spécifiquement.

2.2.1. Les motivations institutionnelles de l'enseignement hybride avant et après la pandémie

Avant la pandémie, le choix du mode hybride provenait de deux mouvements opposés. D'un côté, des universités qui misaient sur l'enseignement à distance ont voulu réintroduire du présentiel. Par exemple, Graham *et al.* (2013) montrent que l'université du Wisconsin-Milwaukee avait décidé de se tourner vers le mode hybride en 1997 après avoir constaté que 75% des étudiants étaient inscrits aux 100% à distance sur le campus. Ils mentionnent que la raison principale de cette transition vers un enseignement mixte a été

l'accessibilité pour un plus grand nombre d'étudiants. Plusieurs universités qui avaient adopté le mode 100% à distance ont constaté les difficultés de beaucoup d'étudiants avec ce mode d'enseignement (Bowers et Kumar, 2015) et les bienfaits de l'interaction en personne, d'où leur virage vers le mode hybride. Pour certaines matières, les séances en présentiel peuvent favoriser un apprentissage plus efficace lorsque la pratique, les discussions en groupe ou les démonstrations physiques sont essentielles.

De l'autre côté, des universités de tradition présentielle ont voulu, avant la pandémie, introduire une composante à distance (le plus souvent asynchrone). C'est le cas, par exemple, de l'Université Laval à Québec. Une telle évolution s'explique essentiellement par la volonté de donner plus de flexibilité aux étudiants, afin de répondre aux besoins changeants de la population étudiante contemporaine (Garrison et Vaughan, 2013). Elle pouvait aussi être une réponse aux enjeux d'occupation des salles de classe dans un contexte d'augmentation du nombre d'étudiants (Moskal *et al.*, 2013).

De fait, les motivations institutionnelles pour se tourner vers le mode d'enseignement hybride sont variées : répondre à une croissance rapide des effectifs, donner accès à un plus grand nombre d'étudiants, soutenir la diversité au sein de la communauté étudiante, enrichir l'expérience éducative, répondre à un manque d'infrastructure et satisfaire à la demande croissance de flexibilité de la part des enseignants et étudiants (Graham *et al.*, 2013 ; Sharpe *et al.*, 2006). Pour certaines institutions, c'est la perspective d'une éventuelle économie de coûts qui peut être une motivation du passage vers un mode hybride. Néanmoins, les études suggèrent que les coûts économisés d'une part sont compensés de l'autre par des dépenses nécessaires à l'adaptation des outils technologiques, aux formations des enseignants et au soutien de ceux-ci (Galvis, 2018). Selon Bower *et al.* (2015), ce mode de formation n'impliquerait finalement aucun gain de coût en comparaison à un enseignement entièrement en présentiel.

L'adoption du mode hybride renvoie plus largement à la montée d'une approche plus flexible dans le domaine de l'éducation et à un changement du paradigme pédagogique (Bohle Carbonell *et al.*, 2013) qui implique de repenser les méthodes d'apprentissages : nous devons « repenser les bases, car les étudiants

ont changé, l'environnement a changé, la société demande à l'université des produits différents, les appareils ont changé » (Bohle Carbonell *et al.*, 2013, p.32).

Depuis la pandémie, beaucoup d'universités de tradition présentielle se sont tournées plus ou moins fortement vers l'enseignement hybride. Contraintes d'adopter l'enseignement à distance dans l'urgence (Imran *et al.*, 2023), de nombreuses institutions ont poursuivi leur réflexion sur leurs modes d'enseignement et d'apprentissage après la levée de cette contrainte. D'après une étude de Moskal *et al.* (2013), l'enseignement hybride peut devenir problématique s'il répond uniquement à des défis de croissance, de taille ou d'urgence. D'autres mentionnent que son usage a permis de rejoindre les apprenants et préconisent que la principale motivation doit demeurer l'efficacité pédagogique (Graham *et al.*, 2013). L'enseignement hybride se trouve donc au croisement de considérations à la fois stratégiques et pédagogiques. Au sein des universités, le passage à un enseignement hybride soulève des enjeux de, stratégie, de structure et de pédagogie. La méta-analyse de Müller et Mildemberger (2021) mentionne que peu d'études sérieuses sur la rentabilité de l'apprentissage hybride ont été menées. Cependant, la décision de prendre ce virage dans les modalités de formation ne devrait pas reposer sur la réduction des dépenses. Au contraire, l'emphase doit être mise sur l'amélioration des performances d'apprentissage comme principal motif de cette transition (Poon, 2013 ; Mitchell et Honore, 2007).

2.2.2. Les motivations pédagogiques sous-jacentes à l'enseignement hybride

Sur le plan pédagogique, l'enseignement hybride permet de répondre à des besoins individuels des apprenants en offrant une expérience variée et interactive (Sharpe *et al.*, 2006). Il peut aussi permettre une meilleure expérience d'apprentissage face à une augmentation de la taille des cohortes étudiantes, en réduisant la taille des groupes en présentiel. La formation hybride permet de gérer de grandes classes tout en maintenant une qualité de l'enseignement élevée (Garrison et Kanuka, 2004), en proposant des activités d'extension du cours, des opportunités de rétroaction et en structurant le temps en classe avec des interactions plus riches et variées que le 100% présentiel.

Comme souligné plus haut, le mode hybride est aussi vu comme un moyen de répondre aux difficultés rencontrées par les étudiants dans des séances entièrement à distance, qui se traduisent par un sentiment d'isolement des étudiants et des taux élevés d'abandon et d'échec (Bowers et Kumar, 2015). Les motivations pédagogiques sont donc étroitement liées au contexte de référence (enseignement en présentiel ou enseignement à distance) et aux lacunes ressenties dans le mode d'enseignement initial. C'est pourquoi un équilibre parfait entre présence et distance n'est généralement pas la préoccupation, il s'agit plutôt de pallier les limites d'un mode initial en ayant recours à l'autre :

« Le cas d'une hybridation parfaitement équilibrée entre présence et distance est plus rarement évoqué. Tout se passe comme si l'ancrage en présence ou à distance était le symptôme d'une difficulté à investir l'autre registre, avec des attentes différentes des étudiants » (Ladage, 2016).

Les bénéfices pédagogiques potentiels de l'hybride sont donc nombreux : meilleure gestion du temps de la part des étudiants pouvant mener à une meilleure compréhension de la matière (Mariam *et al.*, 2023), déploiement de la classe inversée (Bergmann et Sams, 2008), facilitation des apprentissages en raison de la variété des activités en présence et à distance et des interactions entre les étudiants et les enseignants (Peraya *et al.*, 2014), meilleure utilisation des richesses de la « présence » (Lebrun, 2015), etc.

La promesse pédagogique de l'enseignement hybride est de combiner les avantages de l'enseignement en présence et ceux de l'enseignement à distance : bénéficier de toutes les commodités de l'apprentissage en ligne en conservant les avantages de la proximité directe de la salle de classe (Arispe et Blake, 2012). En passant d'activités passives à actives, d'actives à constructives puis de constructives à interactives, les étudiants deviennent plus engagés (Lohr *et al.*, 2021). Le mode hybride peut permettre aux enseignants de mettre en place des innovations pédagogiques, de construire de nouvelles situations d'interaction avec les étudiants et notamment de faire croître leur engagement et motivation (Codello et Mesny., 2023).

Néanmoins, tirer profit de tout le potentiel pédagogique de l'hybride est exigeant pour les enseignants. La conception et l'animation d'activités à distance à la fois constructives et interactives nécessitent temps et effort et certains s'en remettent finalement à des activités numériques passives dont les bénéfices sont moindres (Rapanta *et al.* 2021). La recherche de Banihashem *et al.* (2023) aborde spécifiquement

l'enseignement hybride en gestion post-pandémie. Elle constate que les enseignants et les étudiants perçoivent une charge de travail élevée dans ces cours et notamment un niveau de stress plus élevé pour les enseignants que celui des étudiants.

Il demeure difficile de généraliser les bénéfices et les limites de l'enseignement hybride sur le plan pédagogique tant il existe de contextes et de déclinaisons de ce mode de formation (Codello et Mesny, 2023), comme nous l'avons souligné dans la première section. Les méta-analyses qui comparent l'efficacité du mode hybride par rapport au mode présentiel suggèrent que le premier n'est pas plus ou moins efficace que le second (Müller et Mildenerger, 2021), mais la combinaison de différentes dimensions à l'alternance des séances en présence de même qu'à distance aurait une efficacité supérieure à l'enseignement totalement en présence. Heilporn *et al.* suggèrent que l'enseignement hybride peut convenir à toutes les disciplines (Heilporn *et al.*, 2021). Les bénéfices de l'hybride sont néanmoins dépendants de la combinaison de différentes formes d'hybridation au-delà des seules considérations spatio-temporelles (Codello *et al.*, 2023) comme mentionné précédemment.

2.3. Les programmes de MBA

2.3.1. Un programme phare pour les écoles de gestion

Formation d'origine américaine, le MBA (Master of Business Administration) est un programme universitaire généraliste qui couvre l'ensemble des disciplines de la gestion. Il suppose une expérience professionnelle préalable et cherche à développer les compétences en gestion des étudiants, souvent pour accompagner des transitions de carrière vers des postes de direction. Le MBA met l'emphase sur l'apprentissage de compétences et d'aptitudes non techniques cruciales pour réussir comme manager ou dirigeant. De plus, ce programme intègre une dimension internationale qui prépare les étudiants à exceller dans un contexte mondialisé. En plus des cours proprement dits, l'intérêt du MBA repose fortement sur le réseautage qu'il permet par la suite entre les diplômés, ainsi qu'entre ces derniers et les enseignants.

Les programmes de MBA sont considérés comme un investissement dans une carrière. Les étudiants doivent déboursier des sommes importantes pour accéder à un tel programme (75 000 \$ pour un MBA à

Harvard, 59 000 pour un MBA à HEC Montréal en tant qu'étudiant international, mais 10 000 \$ pour les étudiants québécois, français ou belges²). Face à de tels coûts, les alternatives se sont multipliées dans les dernières années (McFarland, 2015) : microprogrammes, programmes de MBA d'un an, programmes de maîtrise spécialisés, programmes à temps partiel se sont multipliés. Les étudiants qui investissent des ressources importantes pour accéder au programme de MBA sont des clients exigeants qui mettent souvent sur pause leur carrière ou autres engagements pour participer. La satisfaction des attentes des étudiants devient alors fondamentale pour garantir un investissement financier et temporel pleinement justifié par les avantages et les compétences acquises dans ce programme.

Au Canada, plusieurs universités sont reconnues pour leur MBA. Selon le classement canadien de 2024, le MBA de Rotman (Université de Toronto) figurerait au premier rang suivi par Desautels (Université McGill) au second rang. Le MBA de l'Université Concordia et celui d'HEC Montréal (Université de Montréal) apparaissent au huitième et neuvième rang du classement canadien³. Le prestige et les accréditations des programmes de MBA exercent un rôle déterminant pour attirer des étudiants. Les apprenants recherchent des programmes qui proposent non seulement une éducation de qualité, mais qui sont également reconnus et respectés sur le marché du travail. Cette notoriété renforcée devient un atout stratégique majeur pour les établissements. Les accréditations apportent une validation externe de la qualité du programme, notamment sur la scène mondiale. Les classements et accréditations sont donc des facteurs importants qui conduisent les étudiants à sélectionner un MBA (Schlegelmilch et Iliev, 2023).

Au cours des 20 dernières années au moins, les programmes de MBA ont été l'objet de vives critiques (Mintzberg, 2004), en raison des attentes élevées qui leur sont associées et de la nécessité de rester pertinents et concurrentiels. La réalité de ces programmes crée un environnement où le droit à l'erreur est minime, exigeant des écoles de gestion, une gestion proactive et attentive de leurs programmes pour maintenir leur attraction et attractivité. Dans un environnement qui évolue rapidement, les programmes de MBA sont de plus en plus scrutés puisqu'ils s'efforcent de préparer les individus à des organisations et à

² <https://www.caravelle-academy.com/blog/mba/mba-prix/#section1>, consulté le 22 mars 2024.

³ <https://www.topuniversities.com/mba-rankings/canada>, consulté le 22 mars 2024.

des carrières complexes (Datar *et al.*, 2010). Les programmes de MBA en particulier ont été constamment critiqués pour ne pas s'être adaptés aux nouvelles réalités de la gestion (Hay and Hodgkinson, 2008). La conduite stratégique d'un programme de MBA est donc cruciale.

2.3.2. Les étudiants au MBA : des étudiants « non traditionnels »

Les étudiants de MBA ont un profil particulier : ils sont généralement dans la trentaine, ont des formations antérieures variées, mais souvent techniques (ingénierie, par exemple), ont une expérience professionnelle de quelques années et ont souvent l'ambition d'un saut de carrière rapide qui les amènerait à des postes de direction. Ce sont donc des personnes bien établies dans leur milieu professionnel qui conjuguent responsabilités professionnelles et familiales. Dans ce contexte, entreprendre un MBA est une décision majeure, non seulement en termes de coûts, comme on l'a vu plus haut, mais aussi en termes d'organisation professionnelle et familiale. Alors que, traditionnellement, les programmes de MBA étaient plutôt à temps plein, et exigeaient des étudiants qu'ils mettent sur pause leur carrière professionnelle pendant un an et demi à deux ans, les programmes de MBA à temps partiel ont pris de plus en plus d'importance et, par ailleurs, les MBA à temps plein ont eu tendance à se raccourcir et peuvent être généralement complétés en une année.

Les étudiants de MBA sont donc des adultes matures, ambitieux, et très exigeants, qui investissent dans le MBA pour « booster » leur carrière et leur réseau professionnel. Ils veulent conjuguer vie professionnelle, vie personnelle et familiale et études et sont avides de tout ce qui peut faciliter cette conciliation. Ils recherchent activement la dimension sociale et interactive du programme, bien au-delà du contenu des cours. Les discussions en classe, les interactions en dehors des cours, les activités co et extracurriculaires, la proximité avec les enseignants sont autant de dimensions qui participent à l' « expérience MBA ».

2.3.3. Le programme de MBA est-il en crise?

Au Québec comme ailleurs dans le monde, les programmes de MBA connaissent des difficultés depuis des années, avec une diminution marquée de la demande et une intensification de la lutte concurrentielle. Le nombre d'étudiants qui s'inscrivent dans de tels programmes en Amérique du Nord est en baisse (Byrne,

2019). Bourcieu décrit la période de turbulence que traversent les programmes de MBA depuis les années 2000 (Bourcieu, 2007). Il témoigne du ralentissement considérable du nombre de candidats qui participent à ce programme. En dépit du recul de la demande, le nombre de programmes demeure tout de même abondant. Selon Bourcieu, « cette situation, caractéristique d'un marché arrivé à maturité, pourrait être le signe annonciateur du déclin » (Bourcieu, 2007). Au Québec, nous comptons onze programmes de MBA dans des universités distinctes. Bien entendu, ce marché est fortement concurrentiel considérant le nombre en diminution de demande et la diversité de programmes dans les universités québécoises.

Ces difficultés s'expliquent en partie par l'évolution des besoins du marché du travail. De nombreuses entreprises et industries recherchent des compétences particulières, remettant en question la pertinence du programme de MBA généraliste. En plus, la relation entre les programmes de MBA et l'amélioration des compétences en gestion est loin de faire consensus (Hodgkinson et Hay, 2008).

2.3.4. La montée des MBA à distance ou hybride

Depuis les dernières années, les modalités à distance dans les programmes de MBA sont en croissance (McHenry, 2016). Ces programmes sont apparus comme des alternatives intéressantes aux formats traditionnels. L'enseignement à distance est attirant en raison de la flexibilité qu'elles proposent. Les données nous montrent qu'en 2003, environ 10 % des étudiants étaient inscrits à au moins un cours en ligne alors qu'en 2009, ce nombre était passé à 30 % (Christensen & Eyring, 2011). Le taux de croissance des cours en ligne a aussi connu une ascension importante. Plus spécifiquement, les programmes de MBA en ligne deviennent largement populaires. Selon de récentes données, les étudiants inscrits au programme de MBA en ligne sont désormais plus nombreux que ceux inscrits au programme de MBA à temps plein sur le campus, 45 038 étudiants contre 43 740 étudiants dans les universités américaines (Byrne, 2022).

2.4. Le cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel se compose de trois principaux éléments : une définition de l'enseignement hybride, directement issue de la revue de littérature et les notions de légitimité pédagogique et stratégique, dérivées de la littérature en stratégie.

2.4.1. La définition de l'enseignement hybride

Nous avons vu dans la section 2.1 que les modes hybrides sont multiples et peuvent renvoyer à des réalités très différentes selon que l'on s'en tient ou non aux dimensions spatio-temporelles de l'hybridation, et selon la place accordée à la dimension proprement pédagogique de l'hybride. Afin de pouvoir explorer la conception du mode hybride adoptée dans les programmes de MBA, nous avons choisi de nous en tenir à une définition large du mode hybride, qui renvoie essentiellement à un « assemblage d'activités d'enseignement et d'apprentissage en présence et à distance qui est soutenu par l'utilisation des technologies » (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022: 8). Pour caractériser plus avant les modes hybrides des programmes de MBA étudiés, nous porterons attention aux dimensions suivantes :

1. La proportion et la séquence des phases en présence et à distance
2. La nature synchrone, asynchrone ou mixte des activités à distance
3. Les dimensions de l'hybridation considérée : l'espace, la temporalité, la dynamique sociale, les outils et ressources, la pédagogie, les finalités et les méthodes et types d'évaluation (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022: 15)
4. Le degré de liberté ou de choix laissé aux enseignants et aux étudiants.

2.4.2. La légitimité stratégique et pédagogique

Comme concept sociologique, la notion de légitimité renvoie notamment aux travaux de Weber sur les types de domination. Une action légitime est une action considérée comme appropriée et « juste » (Weber, 2015), c'est-à-dire « conforme non seulement aux lois, mais aussi à la notion morale, à la raison » (Bouquet, 2014). Une action légitime s'oppose donc notamment à une action contrainte par un pouvoir quelconque et implique la notion de choix. Étudier la légitimité du mode d'enseignement hybride, c'est donc partir du postulat qu'adopter ce mode d'enseignement est un choix de la part des institutions universitaires et que ce choix repose sur de « bonnes raisons » qui peuvent être explicitées (une des raisons qui pourrait être avancée est que l'institution « n'a pas le choix », mais, dans la perspective qui est la nôtre, il s'agit d'un argument rhétorique : l'institution a le choix d'adopter ou non le mode hybride, mais, dans le but de convaincre ses parties prenantes, peut laisser entendre qu'elle n'a pas le choix de le faire).

La légitimité stratégique renvoie aux « bonnes raisons » d'adopter le mode hybride en lien avec la stratégie du programme ou de l'institution et de leur positionnement concurrentiel au sein de leur « marché ». Les écoles de gestion sont des organisations qui évoluent dans un marché concurrentiel et nous avons vu plus haut que les programmes de MBA sont tout particulièrement soumis à une concurrence locale et internationale forte. Les institutions universitaires, comme les entreprises, empruntent des stratégies en réponse à la compréhension de son environnement (Porter, 1990) dans une perspective où la conception stratégique est un processus ponctuel et continu (Hafsi, Fralich et King, 2019). Les établissements sont confrontés à des demandes parfois contradictoires, génératrices de tensions et de paradoxes (Garcias, Dalmaso et Sardas, 2015) caractéristiques des environnements changeants, ambigus et pluriels (Smith et Lewis, 2011) et la manière dont les organisations répondent à ces situations représente souvent une condition prédominante de succès (Smith et Lewis, 2011). La légitimité stratégique renvoie donc au caractère approprié du mode hybride aux yeux des directions d'établissement et de programme.

La légitimité pédagogique renvoie aux « bonnes raisons » d'adopter le mode hybride en lien avec la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Il peut s'agir par exemple d'affirmer que les étudiants apprennent « mieux » en mode hybride qu'en mode présentiel, ou que le mode hybride favorise la motivation ou la persévérance des étudiants. Mais les raisons pédagogiques peuvent aussi être en lien avec les conditions d'enseignement en amont de l'apprentissage, comme la charge de travail des enseignants. La légitimité pédagogique renvoie donc au caractère approprié du mode hybride aux yeux des enseignants et étudiants.

Ce cadre conceptuel nous permet de préciser notre question de recherche et de la décomposer en sous-questions :

1. Quelle est la place de l'enseignement hybride et les types de modes hybrides au sein des programmes de MBA québécois après la pandémie?
2. Quels sont les arguments qui soutiennent la légitimité stratégique et pédagogique de ces modes hybrides et comment s'articulent ces deux types de légitimité?

Le chapitre suivant présente la méthodologie adoptée pour répondre à ces questions.

Chapitre 3 - Méthodologie de recherche

L'étude de la légitimité d'un phénomène aux yeux des personnes concernées par ce phénomène requiert essentiellement une démarche qualitative qui permet d'explorer la façon dont les personnes comprennent et font sens du phénomène dans leur contexte particulier et les « bonnes raisons » qu'elles ont de le trouver juste et approprié. D'une façon générale, la recherche qualitative permet de comprendre et d'interpréter des phénomènes sociaux et humains (Creswell, 2007) dans toute leur contextualisation et leur complexité, favorisant la compréhension en profondeur plutôt que des généralisations statistiques (Glaser & Strauss, 1967).

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons mobilisé, d'une part, des documents publics (sites internet, articles de presse, rapports publics) au sujet des universités québécoises et de leurs programmes de MBA afin d'apporter des éléments de réponse à la première question (la place de l'hybride et les types de mode hybride offerts). D'autre part, nous avons effectué des entrevues semi-dirigées avec des directeurs ou responsables de programmes de MBA et des enseignants dans ces programmes, afin d'apporter des réponses à la seconde question au sujet de la légitimité stratégique et pédagogique du mode hybride. L'entrevue semi-dirigée est particulièrement appropriée pour recueillir ce genre de données et c'est une des méthodes les plus utilisées dans les recherches en gestion (Romelaer, 2005, Creswell, 2007). Elle représente un « compromis souvent optimal entre la liberté d'expression du répondant et la structure de la recherche » (Romelaer, 2005) et permet de « saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans un contexte de co-construction du sens » (Imbert, 2010). Les données issues des entrevues ont également permis de préciser la réponse à la première question, dans la mesure où les informations publiques étaient parfois insuffisantes pour bien documenter les types de mode hybride offerts par les universités.

Pour la première question sur la place et les types de modes hybrides, nous avons tenté d'y répondre pour l'ensemble des programmes de MBA québécois, avec des informations plus précises concernant les quatre programmes pour lesquels nous avons fait des entrevues. Les réponses à la seconde question sur la

légitimité du mode hybride portent sur ces quatre programmes de MBA dans quatre universités québécoises, pour lesquels nous avons réalisé des entrevues. Les entrevues avec les directeurs/responsables de MBA étaient centrées sur la légitimité stratégique, tandis que les entrevues avec les enseignants étaient centrées sur la légitimité pédagogique. Néanmoins, des directeurs/ responsables ont pu s'exprimer sur la valeur pédagogique de l'hybride et des enseignants sur sa valeur stratégique. De fait, les entrevues ont fait émerger des croisements intéressants entre les légitimités stratégique et pédagogique.

3.1. Population et participants

Le Québec compte dix-huit établissements universitaires en 2023, dont dix sont des constituantes du réseau de l'Université du Québec, réseau développé initialement pour promouvoir l'accessibilité à l'enseignement supérieur (Pelletier et Mesny, 2021). Les huit autres établissements sont définis comme des universités à charte, c'est-à-dire qu'elles ont une grande autonomie, notamment en matière de développement de l'enseignement à distance (Pelletier et Mesny, 2021). Onze universités au Québec offrent des programmes de MBA.

En plus de tracer un portrait global des modes d'enseignement proposés dans tous ces MBA à partir des données publiques disponibles, notre objectif était de pouvoir étudier plus en détail entre 3 et 5 programmes qui offraient le mode hybride pour lesquels nous aurions accès à la fois aux responsables/directeurs ainsi qu'à quelques enseignants (entre 3 et 5 par programme).

Les critères de sélection des programmes et des participants étaient donc les suivants :

- Programmes de MBA visés : Programme de MBA qui s'offrent notamment en mode hybride en 2022-2023. Certains pouvaient déjà offrir le mode hybride avant 2020, d'autres non.
- Directeurs ou responsables : Être actuellement responsable/directeur d'un programme de MBA qui s'offre notamment en mode hybride. Le ou la responsable peut être nouveau à ce poste ou l'occuper préalablement à la pandémie. En dehors des directeurs/directrices, les « responsables » renvoient à des personnes (responsables d'options ou de spécialisations) qui ont une vision stratégique du

programme dans son ensemble, travaillent étroitement avec le directeur ou la directrice et qui peuvent donc parler des orientations stratégiques de leur MBA.

- Enseignants : Enseigner actuellement au MBA (en mode hybride ou non) ou y avoir enseigné au cours des 5 dernières années, avoir expérimenté l'enseignement hybride (avant, pendant ou après la pandémie, au MBA ou dans d'autres programmes). Pour les enseignants, il nous paraissait important de recueillir tout aussi bien le point de vue des enseignants qui ont accepté d'enseigner en mode hybride en 2022-2023 que celui de ceux ou celles qui ont eu le choix de ne pas le faire.

Le recrutement des participants s'est fait en combinant deux stratégies : l'identification de participants potentiels sur le site internet des universités et la mobilisation des contacts personnels de la chercheuse et de sa directrice. Par ailleurs, lorsqu'une personne acceptait de participer à la recherche, nous lui demandions de nous communiquer les noms d'autres personnes impliquées dans le MBA susceptibles de participer. Le courriel d'invitation à participer à la recherche est disponible à l'annexe III. Au total, 56 participants potentiels dans quatre universités ont été contactés par courriel. Sur ce nombre, 17 personnes (4 directeurs ou responsables de programme et 13 enseignants) représentant quatre programmes de MBA dans quatre universités différentes ont accepté de participer. De nombreuses personnes n'ont pas répondu du tout au courriel d'invitation, alors que quelques autres (moins d'une dizaine) ont décliné parce qu'ils n'avaient jamais enseigné en mode hybride.

Les difficultés que nous avons eues à recruter un nombre suffisant de directeurs/responsables de MBA s'expliquent en partie par la concurrence intense entre les programmes de MBA au Québec. Leurs responsables ou enseignants sont souvent peu disposés à partager des informations sur leurs programmes, encore moins à une étudiante qui appartient à l'une des universités impliquées. De plus, comme nous l'avons mentionné dans la revue de littérature, le contexte actuel est difficile pour les programmes de MBA en ce moment, ce qui le rend peu propice à la collaboration dans le cadre d'un projet de recherche.

Au bout du compte, nous avons pu recruter 17 répondants qui représentent les programmes de MBA de quatre universités québécoises. Pour préserver autant que faire se peut l’anonymat des personnes et des établissements, nous ne nommons pas les établissements universitaires et limitons le plus possible les données identificatoires à leur sujet. Nous pouvons néanmoins mentionner que ces universités couvrent à la fois la réalité de grandes villes et des « régions » au Québec. Le tableau 1 présente la répartition des 17 répondants dans les quatre programmes de MBA :

Tableau 1 : Répartition des répondants

Programme par université	Nombre de répondants (directeur ou responsable)	Nombre de répondants (enseignants)	Total
MBA 1	1	3	4
MBA 2	1	3	4
MBA 3	1	3	4
MBA 4	1	4	5
Total	4	13	17

3.2. La collecte de données

Nous avons effectué des entrevues semi-dirigées auprès des 17 répondants en utilisant deux canevas d’entrevue distincts : l’un pour les responsables ou directeurs, centrés sur la légitimité stratégique du mode hybride, l’autre pour les enseignants, centrés sur la légitimité pédagogique. Les deux guides d’entretien se trouvent aux annexes V (enseignants) et VI (responsables ou directeurs) respectivement.

Le guide d’entretien pour les responsables ou directeurs est composé de cinq sections :

- Profil du répondant et de son expérience en tant que responsable ou directeur du MBA
- Description et caractéristiques du programme
- Modes d’enseignement du programme et place de l’hybride
- Raisons de l’offre en mode hybride, avantages et limites du mode hybride pour le programme
- Avenir des programmes de MBA et du mode hybride au sein de ces programmes

Le guide d’entretien pour les enseignants est composé de cinq sections :

- Profil du répondant
- Expérience d'enseignement au MBA, satisfaction et défis de l'enseignement au MBA
- Expérience de l'enseignement à distance et hybride au MBA et dans d'autres programmes
- Avantages, limites et défis du mode hybride
- Adaptation et transformation des pratiques pédagogiques pour le mode hybride

Les 17 entrevues ont duré en moyenne 1 heure et se sont déroulées par vidéoconférence entre le 2 mai et le 3 août 2023. Avec l'accord des répondants, elles ont toutes été enregistrées, afin de pouvoir par la suite être transcrites sous forme de verbatim.

3.3. L'analyse des données

En préparation à l'analyse, nous avons retranscrit toutes les entrevues. L'analyse des données issues des entrevues s'est alors faite selon une approche semi-structurée, ce qui signifie qu'une « partie des thèmes est fixée avant l'entretien, mais que le chercheur se laisse la possibilité de découvrir de nouveaux thèmes au cours de l'analyse de contenu » (Romelaer, 2005). Trois thèmes étaient déterminés avant même l'analyse :

1. Informations factuelles sur les modes d'enseignement du programme, la place et la définition du mode hybride telle qu'utilisée au sein du programme;
2. Les raisons stratégiques qui justifient le recours au mode hybride;
3. Les avantages et les limites perçus du mode hybride sur le plan pédagogique.

Au sein des données codées dans les thèmes 2 et 3, nous avons ensuite adopté un codage plus ouvert (Creswell, 2007), même si la littérature nous donnait déjà certaines pistes de thèmes. Nous avons relu les données brutes de manière exhaustive, sans catégories prédéfinies. Cela nous a amenés à dégager des thèmes en lien avec les deux types de légitimité (stratégique et pédagogique) ainsi qu'avec les liens entre les deux (codage axial) et à les raffiner progressivement (codage sélectif) en comparant les données programme par programme.

3.4. Éthique de la recherche

Les principaux enjeux d'éthique de la recherche concernaient l'anonymat des répondants et des programmes et le fait que les informations, en particulier stratégiques, sur les programmes de MBA peuvent être considérées comme des données sensibles. La protection de l'anonymat des enseignants était d'autant plus importante qu'ils pouvaient éventuellement avoir des avis sur la légitimité du mode hybride qui différaient de celui du responsable/directeur du programme.

Nous nous sommes assurés de protéger le plus possible l'anonymat des enseignants vis-à-vis des responsables/directeurs. Comme mentionné plus haut, toutes les données brutes ont été anonymisées et les informations identificatoires retirées ou maquillées en veillant à conserver la nature des propos. Les répondants ont été informés de ces mesures, du fait que seule la chercheuse (pas sa directrice) aurait accès aux données brutes, mais aussi du fait qu'en dépit de toutes les mesures prises, une personne bien informée pourrait éventuellement identifier des programmes et donc des participants. La recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche d'HEC Montréal.

Chapitre 4 - Présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats issus de notre collecte de données, en réponse à nos deux sous-questions de recherche sur (1) la place de l'enseignement hybride et les types de modes hybrides au sein des programmes de MBA québécois après la pandémie et (2) les arguments qui soutiennent la légitimité stratégique et pédagogique de l'hybride et la façon dont ces deux types de légitimité s'articulent. Dans un premier temps, en réponse à la première sous-question, nous brossons le portrait des modes d'enseignement offerts en 2022/2023 dans les programmes de MBA québécois, tels que décrits sur les sites internet des universités. Puis, nous décrivons plus en détail ce que recouvre l'enseignement hybride dans les universités étudiées. Dans un deuxième temps, nous présentons les arguments stratégiques mis de l'avant par les responsables/directeurs de programme pour expliquer le recours au mode hybride, ainsi que la façon dont ces arguments stratégiques sont mobilisés et relayés par les enseignants. La troisième section est consacrée aux arguments pédagogiques mis de l'avant par les enseignants pour justifier le recours au mode hybride, ainsi que les limites ou difficultés que ce mode d'enseignement soulève et les pratiques pédagogiques qu'ils et elles mettent en place pour les pallier.

4.1. Les modes d'enseignement dans les MBA québécois en 2022-2023

Nous avons d'abord cherché à cerner l'offre de cours hybrides au sein des programmes de MBA dans les universités québécoises en 2022-2023. Le tableau 2 présente les modes d'enseignement des MBA selon les informations publiques recueillies sur les sites internet des universités/programmes.

Tableau 2 : Modes d'enseignement offerts dans les MBA des universités québécoises en 2022-2023

Université / Nom du programme	Mode hybride oui/non	Informations /Commentaires en lien avec les modes d'enseignement	Caractéristiques du programme mises de l'avant en lien avec le mode, le format ou l'horaire des cours
1. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue Maîtrise en administration des affaires - MBA pour cadres	Non	Cours disponibles à distance Aucune mention de cours hybrides	« Une formation offerte à temps partiel avec un horaire de cours qui tient compte d'un emploi du temps chargé. »
2. Université du Québec à Rimouski Maîtrise en administration des affaires (MBA pour cadres)	Non	Aucune mention de cours hybrides ou à distance Programme offert conjointement avec l'UQAM	« Le MBA est offert selon une pédagogie adaptée aux cadres conservant leur lien d'emploi : les cours sont offerts en formule de fin de semaine, à raison d'une fois par mois durant deux ans et demi (5 trimestres - automne, hiver, automne, hiver et automne - sur une durée de 30 mois). »
3. Université du Québec à Trois-Rivières Maîtrise en administration des affaires	Oui	Aucune mention de cours hybrides ou à distance, sauf pour la concentration « gestion de la communication » qui propose une formule comodale	« Une journée complète par semaine les vendredis en alternance avec les samedis. » « La concentration gestion de la communication est offerte en formule comodale (à distance ou en présence) à partir de Trois-Rivières. »
4. Université du Québec en Outaouais Maîtrise en administration des affaires	Oui	Combinaison de cours en présentiel, à distance ou hybrides	« Des cours donnés en présentiel, non-présentiel et hybride surtout pendant les fins de semaine, et parfois en soirée, pour favoriser la conciliation travail-famille-études. »
5. Université du Québec à Montréal Maîtrise en administration des affaires	Oui	Cours disponibles à distance et hybrides	« Possibilité de suivre 100% de la formation en ligne (sous certaines conditions) » « Dans certains programmes, des cours sont marqués de l'icône d'écran* qui signifie qu'un ou plusieurs groupes du cours sont offerts en ligne (à distance, hybride ou comodal). »
6. Université du Québec à Chicoutimi Maîtrise en administration des affaires	Non	Cours disponibles à distance Aucune mention de cours hybrides	« Les cours se donnent une fois par mois soit vendredi et samedi ou dimanche, de 8h30 à 17h. »

7. Université Laval Maîtrise en administration des affaires	Oui	Cours disponibles à distances, hybrides ou comodal	« Sa formule flexible alliant cours en classe et activités à distance vous permettra d'obtenir en 18 mois votre MBA tout en conservant votre emploi. » « Ce programme peut être suivi partiellement ou entièrement à distance, une formule qui offre toute la souplesse que vous souhaitez pour concilier les études avec les autres sphères de votre vie. » « Plusieurs cours offerts à distance, et certaines spécialisations entièrement à distance. Profitez de formules d'enseignement flexibles! »
8. Université de Sherbrooke Maîtrise en administration des affaires	Non	Aucune mention de cours hybrides ou à distance	Aucune information sur le site internet concernant le mode, le format ou l'horaire des cours.
9. HEC Montréal (Université de Montréal) Maîtrise en administration des affaires	Oui	MBA à temps plein en présentiel seulement MBA à temps partiel en comodal deux soirs par semaine (mode comodal). Un samedi par mois, il est obligatoire de suivre les cours en présentiel. Tous les examens, ainsi que la semaine intensive de simulation de début de programme, se déroulent en présentiel.	« Notre MBA a été repensé pour lui donner une grande flexibilité dans les modes d'enseignement et l'adapter aux défis de la gestion durable. Nous voulons nous maintenir parmi les meilleurs en prenant les devants, en tenant compte des évolutions du monde du travail, de sa diversité et des besoins de conciliation qui s'imposent à vous. » « Les horaires adaptés et les modes d'enseignement permettent une conciliation travail, études et vie personnelle optimale. » « Les frontières entre comodal et présentiel s'effacent grâce aux technologies de pointe qui équipent cet édifice innovant. »
10. Université Concordia Maîtrise en administration des affaires	Non	Aucune mention de cours à distance ou hybrides	Aucune information sur le site internet concernant le mode, le format ou l'horaire des cours.
11. Université McGill Maîtrise en administration des affaires	Non	Aucune mention de cours à distance ou hybrides	« Un an ou deux? Choisissez entre nos programmes de 48 crédits (MBA général) et de 54 crédits (MBA avec stage), en gardant en tête que les étudiants et étudiantes commencent en même temps et suivent le même nombre de cours. »

Le mode hybride peut s'appréhender à l'échelle d'un cours (pour un même cours, certaines séances à distance et d'autres en présence) ou du programme (au sein du programme, certains cours en présence et d'autres à distance). Cinq universités sur onze offrent des cours ou l'ensemble du programme est en mode hybride. Les universités qui offrent les modes hybrides ou à distance mettent cette caractéristique de l'avant sur leur site web. Les six autres universités ne font aucune mention sur leur site du mode d'enseignement de leurs cours au MBA ou du fait que des cours seraient offerts à distance ou en hybride. Cela ne signifie pas qu'il n'y a aucun cours hybride ou à distance dans ces MBA, mais cela indique à tout le moins que ce n'est pas une information considérée comme suffisamment significative pour être indiquée sur le site du programme. Autrement dit, pour ces programmes, le mode d'enseignement des cours (présentiel, hybride ou à distance) ne semble pas faire partie de leur positionnement stratégique et de la proposition de valeur du programme, à l'inverse des cinq universités qui offrent des cours dans plusieurs modes d'enseignement.

Compte tenu de l'attrait pour l'enseignement à distance/hybride que l'expérimentation de la pandémie de Covid-19 a généré auprès de beaucoup d'étudiants, nous aurions pu nous attendre à ce que davantage d'universités se tournent vers ces modes d'enseignement en 2022-2023 pour leurs programmes de MBA. Au moins deux explications peuvent être avancées pour expliquer ce résultat : (1) la plupart des universités n'ont pas eu les ressources pour mettre en place rapidement et de manière pérenne un enseignement à distance ou hybride dès l'automne 2022; (2) les universités ont jugé que l'enseignement hybride n'était pas approprié pour l'enseignement au MBA. Les résultats issus des entrevues concernant les programmes qui offrent des cours hybrides pourront apporter des éléments complémentaires à ces explications possibles.

4.2. Les modes hybrides dans les quatre MBA étudiés

Les différentes modalités en lien avec les cours hybrides varient d'un établissement universitaire à l'autre. Afin de bien cerner ce que recouvre le mode hybride pour chacune des universités, nous avons retenu les dimensions suivantes issues de notre cadre conceptuel ci-haut : articulation présence/distance; articulation synchrone/asynchrone, dimensions de l'hybridation, marge de manœuvre des apprenants et marge de manœuvre des enseignants. Par ailleurs, nous portons attention à la place des cours hybride au sein de l'offre multimodale des programmes considérés.

4.2.1. MBA 1 – Une offre multimodale qui laisse beaucoup de choix aux étudiants

Le tableau 3 présente la place des cours hybrides au sein du MBA de l'université 1. L'offre multimodale y est très développée : les étudiants ont le choix de suivre leurs cours en présentiel, à distance ou en hybride. En diversifiant les modalités d'enseignement, cette université permet à des apprenants de choisir une modalité qui correspond à leurs contraintes personnelles et professionnelles. Par ailleurs, cette grande flexibilité élargit l'accès à l'éducation, réduisant les barrières géographiques ou temporelles en permettant à un plus grand nombre d'étudiants de bénéficier de l'enseignement.

Tableau 3 : Place des cours hybrides au sein du MBA de l'université 1

MBA - Université 1	
Multimodalité	<ul style="list-style-type: none">- Entièrement à distance- Entièrement en présentiel- Enseignement hybride- Comodal
Articulation présence-distance dans les cours hybrides	Pour les cours hybrides, au moins une et jusqu'à 80% des séances du cours sont offertes dans un lieu physique commun. Les autres, dans un environnement virtuel. Pour les cours en comodal, les séances du cours qui sont offertes dans un lieu physique commun sont simultanément offertes dans un environnement virtuel.
Articulation synchrone-asynchrone dans les cours hybrides	Pour les cours hybrides, les séances à distance sont offertes dans un environnement virtuel synchrone ou asynchrone. Il revient au professeur de déterminer les modalités.
Marge de manœuvre des enseignants	Les enseignants déterminent le mode d'enseignement du cours et les modalités subséquentes, pour autant que les barèmes imposés dans la définition soient respectés.
Marge de manœuvre des étudiants	Les étudiants sélectionnent leurs cours en fonction des modalités de ceux-ci, déterminés préalablement par les enseignants.

4.2.2. MBA 2 – Une hybridité à l'échelle du programme et non des cours

Dans le 2^e MBA étudié, les cours sont offerts soit en présentiel, soit à distance. Concrètement, l'étudiant peut choisir un des deux modes pour chaque cours. Il pourrait donc décider de faire son MBA entièrement à distance. Il ne peut cependant pas le faire entièrement en présentiel puisque les cours de spécialisation

se donnent obligatoirement à distance. Le mode « hybride », dans ce programme, correspond donc à un enchaînement de cours 100% en présence et 100% à distance. Le tableau 4 synthétise ces informations.

Tableau 4 : Place des cours hybrides au sein du MBA de l'université 2

MBA - Université 2	
Multimodalité	- Entièrement en présentiel - Entièrement à distance
Articulation présence-distance dans les cours hybrides	Les cours de concentration se donnent à distance. Les cours obligatoires alternent entre présence et distance selon les sessions.
Articulation synchrone-asynchrone dans les cours hybrides	Les cours à distance doivent être au minimum 80% en synchrone. L'autre portion demeure à la discrétion de l'enseignant.
Marge de manœuvre des enseignants	Les professeurs sélectionnent les cours en fonction des modes d'enseignement déterminés par le programme et approuvés par le département et le décanat des études.
Marge de manœuvre des étudiants	Les étudiants peuvent choisir de faire certains de leurs cours obligatoires à distance ou en présence

4.2.3. MBA 3 – Un mode hybride à la discrétion des enseignants

Dans la 3^e université étudiée, le MBA est offert également en deux modes : soit entièrement en présentiel, soit entièrement à distance. Cependant, l'enseignant a le loisir de transformer des cours en présentiel en cours hybrides. À l'intérieur de cours en présentiel, il ou elle pourrait décider de donner des séances à distance et déterminer les modalités de ces séances. Cependant, le programme exige que le nombre de séances en mode hybride ne dépasse pas la moitié des séances du cours. Le tableau 5 présente les informations relatives à ce MBA.

Tableau 5 : Place des cours hybrides au sein du MBA de l'université 3

MBA – Université 3	
Multimodalité	- Entièrement en présentiel - Entièrement à distance
Articulation présence-distance dans les cours hybrides	Le cours est officiellement entièrement en présence ou à distance. Il revient à l'enseignant de déterminer s'il désire donner des cours hybrides. Le programme demande que le nombre de cours hybrides ne dépasse pas la moitié.

Articulation synchrone- asynchrone dans les cours hybrides	Le cours est officiellement entièrement en présence ou à distance. Il revient au professeur de déterminer s'il désire donner des cours hybrides et les modalités subséquentes.
Marge de manœuvre des enseignants	Les professeurs déterminent le mode d'enseignement du cours.
Marge de manœuvre des étudiants	Les étudiants sélectionnent les cours en fonction des modalités de ceux-ci et déterminés préalablement par les enseignants.

4.2.4. MBA 4 – Miser sur le comodal

Pour le 4^e MBA étudié, le cheminement à temps plein se donne uniquement en présentiel, tandis que le cheminement à temps partiel propose une formule hybride. Plus précisément, les cours de la semaine se donnent en mode comodal, c'est-à-dire que les étudiants peuvent décider d'assister au cours en présence ou à distance (synchrone). Les cours de fin de semaine sont cependant entièrement en présentiel pour favoriser le réseautage entre les étudiants. Les enseignants n'ont aucune flexibilité quant au mode d'enseignement. Les étudiants inscrits au cheminement à temps partiel peuvent choisir d'être en présence ou à distance synchrone durant la semaine. Les étudiants inscrits au cheminement à temps plein n'ont pas le choix d'être en présentiel en tout temps. Le tableau 6 résume ces informations pour ce MBA.

Tableau 6 : Place des cours hybrides au sein du MBA de l'université 4

MBA – Université 4	
Multimodalité	- Cheminement à temps plein en présentiel seulement - Cheminement à temps partiel en mode hybride
Articulation présence-distance dans les cours hybrides	Pour le cheminement à temps partiel, les cours de semaine sont en comodal et les cours de fin de semaine sont en présentiel.
Articulation synchrone- asynchrone dans les cours hybrides	Les cours hybrides sont en comodal, donc synchrones
Marge de manœuvre des enseignants	Les enseignants n'ont pas le choix du mode d'enseignement.

Marge de manœuvre des étudiants	<p>Les étudiants à temps plein n'ont pas le choix, les cours sont en présentiel seulement.</p> <p>Les étudiants à temps partiel ont le choix d'être en présence ou à distance en semaine (comodal). Ils doivent cependant être en présence les fins de semaine.</p>
---------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.2.5. Portrait comparatif de « l'hybridité » dans les quatre MBA étudiés

La définition, les caractéristiques et la place des modes d'enseignement hybrides varient d'un MBA à l'autre.

Bien que l'idée d'une alternance de distance et de présence soit commune à tous, cette alternance prend des formes très variables. Le tableau 7 fait ressortir les principales similarités et différences.

Tableau 7 : Portrait comparatif des quatre MBA relativement au mode hybride

	MBA 1	MBA 2	MBA 3	MBA 4
Modes d'enseignement proposés	100% à distance 100% en présentiel Hybride Comodal	Certains cours à distance Certains cours en présentiel	Certains cours à distance Certains cours en présentiel Possibilité de transformer des cours en présence en cours hybrides/comodaux	100% présentiel pour le MBA temps plein Mode hybride (présentiel + comodal) pour le MBA temps partiel
Niveau de déploiement de l'hybride	Cours + programme	Programme	Programme + cours	Cours
Marge de manœuvre/choix des enseignants	Oui	Oui	Oui	Non
Marge de manœuvre/choix des étudiants	Élevée	Limitée	Limitée	Limitée

Tout d'abord, les MBA varient fortement sur la dimension de la multimodalité. Seule l'université 1 a développé vraiment une offre multimodale qui signifie que les mêmes cours se donnent dans plusieurs modes d'enseignement, au choix de l'étudiant. Dans les trois autres universités, certains cours peuvent se donner dans des modes différents, mais pas simultanément, ou pas auprès des mêmes étudiants. Le choix des étudiants concernant les modes d'enseignement des cours est donc plus limité. Ensuite, comme suggérée plus haut, l'hybridité peut s'appréhender à deux niveaux complémentaires : au niveau des cours

et au niveau du programme. Les MBA 1 et 4 déploient l'hybridité aux deux niveaux : alternance de cours à distance et en présence (niveau programme) et possibilité de certains cours hybrides (alternance de séances à distance et en présence au sein d'un même cours). Le MBA 2 déploie l'hybridité au seul niveau du programme, tandis que le MBA 4 la déploie entièrement au niveau des cours. Finalement, on constate que la marge de manœuvre des enseignants varie beaucoup d'un MBA à l'autre : l'enseignant a le choix du mode d'enseignement de ses cours dans le MBA 1, alors qu'il ne l'a pas du tout dans le MBA 4. En lien avec la multimodalité évoquée plus haut, la marge de manœuvre des étudiants est aussi variable : les étudiants ont le choix du mode d'enseignement dans l'université 1, mais ce choix est plus limité dans les trois autres. Cette diversité dans les approches hybrides témoigne de la souplesse et de l'adaptabilité de ce mode d'enseignement. Cela met en lumière le fait qu'il n'existe pas une façon unique de mobiliser l'hybridité, mais plutôt une variété de possibilités qui répondent à des contextes éducatifs et à des besoins spécifiques des universités. De telles différences sont le reflet de dimensions stratégiques et pédagogiques importantes qui sont explorées dans ce qui suit.

4.3. La légitimité stratégique du mode hybride

Cette section cherche à répondre à la question de recherche relative à la légitimité stratégique du mode hybride. Elle se base essentiellement sur les données collectées auprès des responsables/directeurs des MBA, mais aussi sur les propos de certains enseignants qui avaient leur propre lecture stratégique du recours au mode hybride, en plus de leur lecture pédagogique. D'un point de vue stratégique, le recours au mode hybride renvoie à trois types d'arguments : (1) la conquête de nouveaux marchés, (2) l'accessibilité /l'inclusion et (3) le besoin de flexibilité des étudiants « non traditionnels » que sont les étudiants de MBA.

4.3.1. La conquête de nouveaux marchés

Un premier argument stratégique est que l'enseignement en mode hybride peut permettre de « conquérir de nouveaux marchés », autrement dit, qu'il permet d'attirer des étudiants qui ne s'inscriraient pas au MBA, ou s'inscriraient ailleurs, si le mode d'enseignement était exclusivement en présentiel. Dans un contexte de « crise » du MBA et de compétition féroce entre universités, cet argument revêt une grande importance.

Les « nouveaux marchés » peuvent renvoyer soit à des étudiants « internationaux », soit à des étudiants « locaux ». Concernant les étudiants étrangers, le mode hybride est peu attirant puisque, contrairement au mode entièrement à distance, le MBA en mode hybride exige forcément que ces étudiants se déplacent au moins en partie sur place. À partir du moment où ils sont sur place, ces étudiants veulent généralement étudier en mode présentiel. C'est donc davantage auprès d'une « clientèle » locale/régionale que le mode hybride peut soutenir une éventuelle conquête de nouveaux marchés, donc des étudiants qui sont proches géographiquement et qui peuvent sans grande difficulté se déplacer régulièrement sur le campus pour leurs cours, leurs examens ou leurs séances en présentiel. Certains étudiants « en région », qui n'avaient pas accès à un programme de MBA proche de chez eux, peuvent se permettre de s'inscrire à un MBA en mode hybride qui n'exige pas qu'ils déménagent, mais qui exige simplement qu'ils se déplacent régulièrement dans l'université de leur choix. Pour ces étudiants, cependant, le mode entièrement à distance peut être plus attirant que le mode hybride :

« Cela permet aux gens dans des régions plus éloignées, par exemple, au Québec, d'avoir accès à des maîtrises, chose qu'il n'y avait pas avant. Maintenant qu'elle peut se faire 100% en ligne, bien quelqu'un qui vient de Sept-Îles ou qui n'a pas nécessairement d'université à proximité peut quand même faire son MBA » - Responsable/directeur

Pour les étudiants en région, l'offre de MBA en mode hybride peut signifier qu'ils décident par exemple de faire leur MBA à Québec ou à Montréal, en se déplaçant régulièrement dans ces grandes villes plutôt que de faire leur MBA dans l'université de leur région. Le mode hybride peut donc être perçu comme un élément qui vient intensifier la concurrence entre les universités québécoises, le partage traditionnel du marché « par territoire géographique » étant mis en question.

L'argument stratégique concernant la « conquête de nouveaux marchés » est peu présent dans le discours des participants, certains affirmant que ce n'est pas du tout pour cette raison qu'ils se sont tournés vers un modèle hybride a priori :

« Je ne cherche pas à étendre le territoire. Géographiquement au Québec, non. Internationalement, oui, mais pour des gens qui viennent en présentiel. Au niveau local, cela reste un MBA, centré sur les relations, sur le réseautage » - Responsable/directeur

C'est surtout le mode 100% à distance qui a pu entretenir une telle promesse de conquête. L'argument stratégique clé associé au mode hybride est plutôt l'accessibilité et l'inclusion.

4.3.2. L'accessibilité et l'inclusion

Il est parfois difficile de faire la distinction entre l'argument stratégique de « conquête de nouveaux marchés » et celui d'une plus grande accessibilité et inclusion. Dans le premier cas, on vise à attirer des étudiants qu'on n'attirait pas auparavant, alors que dans le second cas, on vise à permettre à davantage d'étudiants dans les marchés déjà desservis d'avoir accès au MBA ou à faciliter cet accès. L'argument stratégique-clé de l'hybride est qu'il permet de mieux servir les étudiants « non traditionnels » que sont les étudiants de MBA, qui doivent concilier travail, famille et études. C'est notamment pour des étudiants qui choisissent de faire leur MBA à temps partiel que le mode hybride peut faire toute la différence pour eux. Des étudiants qui ne voyaient pas comment faire leur MBA tout en conservant leur emploi à temps plein ou « presque plein » et en s'acquittant de leurs obligations familiales, accèdent au MBA grâce au mode hybride qui leur permet de suivre certains de leurs cours à distance, chez eux ou sur leur lieu de travail.

« La pandémie nous est tombée dessus et nous avons fait face à cette situation. J'ai saisi cela pour essayer d'amener le programme de MBA en cheminement hybride, parce qu'on avait une demande de nos étudiants pour les aider à concilier travail, famille et études. La plupart de nos étudiants travaillent à temps plein et il y en a beaucoup qui ont de jeunes familles » - Responsable/directeur

« L'enseignement c'est de le rendre disponible, accessible. Puis ce n'est pas nécessairement tout le monde qui est capable de se permettre d'arrêter de travailler pendant quelques années pour faire une maîtrise ou un doctorat » - Enseignant.e

« Ils sont capables de faire cela entre les bains, en revenant du travail, dans la cuisine. C'est une évidence que c'est un bon produit. Dans le monde actuel, où tu sais l'âge dans lequel ils font le MBA, c'est nécessairement un âge où ils ont une famille, un conjoint et ils travaillent. Ce serait illusoire de penser qu'ils veulent venir » - Enseignant.e

Tous les responsables et directeurs interrogés, de même que beaucoup d'enseignants, soulignent qu'une des caractéristiques clés de l'enseignement hybride réside donc dans sa capacité à faciliter la conciliation des obligations personnelles et professionnelles et les aspirations académiques des individus. Comme nous l'avons décrit dans la revue de littérature, les aspirants au MBA sont généralement dans la trentaine avec des responsabilités familiales et professionnelles qui sont particulièrement importantes, ce qui rend encore plus le parcours du programme particulièrement exigeant.

Plus concrètement, un participant a mentionné observer une augmentation de la proportion de femmes qui sont inscrites dans le programme de MBA depuis que la formule hybride est offerte. La plus grande flexibilité de l'hybride est avantageuse pour les femmes qui souvent sont confrontées à des attentes multiples en matière de travail et de famille. Il considère que les femmes représentent une part croissante des candidats potentiels du programme de MBA, le mode hybride peut accroître l'accessibilité pour elles.

« Nous savons que la charge cognitive ne se distribue pas équitablement entre les hommes et les femmes. Est-ce que l'hybridité pourrait permettre une plus grande gestion de la vie personnelle et familiale avec la vie professionnelle ? Et oui, nous avons réussi, les femmes représentent 50% et 45% des étudiants dans les deux dernières années » - Responsable/directeur

D'autres participants ont aussi mentionné une augmentation d'étudiants de cultures différentes, renforçant ainsi la diversité des cohortes, diversité qui est une caractéristique recherchée des programmes de MBA.

*« Au final, ton réseau tu ne le créeras pas si tout le monde est à la même place que toi et recherche le même réseau. On ne vient pas juste prendre des cours. La valeur n'est pas juste sur les cours. »
- Responsable/directeur*

Bien que l'ensemble des responsables soulignent que le modèle hybride peut faciliter l'accessibilité et l'inclusion, une enseignante a émis l'hypothèse que le mode hybride ne serait peut-être pas approprié pour certains apprenants neurodivergents. Il resterait donc à étudier plus finement quels types d'étudiants pourraient bénéficier d'une plus grande inclusion en vertu de ce modèle, ce qui revient à lier étroitement les dimensions stratégique et pédagogique de l'inclusion.

4.3.3. La flexibilité

La « flexibilité » est la notion-clé qui revient constamment quand il est question de présenter les bénéfices de l'enseignement hybride. La notion de « flexibilité » recouvre des réalités disparates relevant à la fois du stratégique et du pédagogique. Sur le plan stratégique, il s'agit de mettre de l'avant d'idée de choix, de marge de manœuvre, de « personnalisation » pour les étudiants, et de le faire d'une façon distinctive de celle de ses concurrents. On peut donc « flexibiliser » plusieurs dimensions en dehors des modes d'enseignement/d'apprentissage, qu'il s'agisse des horaires, des cheminements à temps plein ou partiel, des cours et de leur contenu, etc. Chaque MBA tente de se positionner et de se distinguer notamment selon les formes de flexibilité qu'il offre. Un des responsables l'exprime de façon claire :

« J'ai vraiment procédé à partir d'une étude de marché. Quel est le produit que nous avons à vendre ? Quelles sont les offres des autres universités en matière de flexibilité ? Une université comme l'université [nom de l'université] mise sur la flexibilité des horaires. Je trouve cela intéressant. [nom d'une autre université] mise sur une flexibilité des contenus. Il y a plein de sortes de contenus, tu peux prendre des cours à options. Je ne peux faire ni l'un ni l'autre avec la quantité d'étudiants que je veux conserver. Ce que je peux faire, par contre, c'est miser sur la flexibilité des modes pédagogiques qui, à mon avis, était celle que les clients recherchaient parce que j'ai fait des études de marché. » - Responsable/directeur

Nous avons vu plus haut que la marge de manœuvre des enseignants et des étudiants variait au sein des quatre programmes étudiés. Parfois, la flexibilité offerte aux étudiants concernant le mode d'enseignement implique l'absence de marge de manœuvre pour les enseignants (par exemple, la flexibilité offerte aux étudiants dans le MBA 4 implique que les enseignants n'ont pas le choix d'enseigner en comodal durant la semaine). Sur le plan stratégique, la « flexibilité » peut donc renvoyer à une gestion de personnel à l'interne (les enseignants) et/ou à une gestion de la clientèle à l'externe (les étudiants) :

« C'est intéressant puis cela donne de la flexibilité à l'étudiant, tout le monde est comblé. Quelqu'un qui veut le faire entièrement à distance ou quelqu'un qui veut venir en présentiel arrive à le faire. Cela va aussi en fonction de nos préférences d'enseignement puis de la matière qu'on enseigne. De part et d'autre, il y a une grande flexibilité » - Responsable/directeur

La « flexibilité » pour les étudiants consiste donc à avoir le choix du mode d'enseignement pour certaines séances ou certains cours; pour les enseignants, elle peut soit renvoyer aussi au choix du mode d'enseignement, soit renvoyer au fait qu'un enseignant a normalement le choix d'enseigner ou non au MBA.

Un des responsables souligne que la flexibilité offerte aux étudiants concerne le mode d'enseignement de certains cours, mais que pour d'autres dimensions, par exemple les horaires ou le contenu des cours, il ne faut pas être flexible :

« Je ne vais pas être flexible sur les horaires parce que cela détruit des cohortes. Je ne vais pas être flexible sur le contenu. Cela fait qu'on ne sait plus ce qu'est le produit. Si tu peux prendre n'importe quel contenu, c'est quoi le MBA finalement? » - Responsable/directeur

Le mode 100% à distance, séduisant pour certains étudiants, est vu comme un mode qui pousse à l'extrême la « flexibilité ». Certaines universités se sont lancées dans l'enseignement 100% à distance à grande échelle bien avant la pandémie, ce qui signifie que, pour les autres, le mode hybride a un potentiel de distinction plus intéressant :

« Il est évident qu'on a des concurrents comme [nom de deux universités] qui font cela allègrement. Et puis, je crois que cela arrange aussi une partie des étudiants, à tort ou à raison, cela leur revient. » - Responsable/directeur

Rendre le MBA plus accessible en donnant aux étudiants « non traditionnels » locaux et régionaux une flexibilité qui leur permet de concilier plus facilement études, emploi et vie familiale grâce à certains cours ou séances à distance, telle est la promesse du modèle hybride sur le plan stratégique. En creux de ce positionnement stratégique, il y a la promesse que le mode hybride est un mode d'enseignement valable sur le plan pédagogique, qui permet une expérience d'apprentissage équivalente, voire bonifiée, par rapport aux modes entièrement en présentiel ou à distance. Ce sont vers ses arguments d'ordre pédagogique que nous nous tournons maintenant.

4.4. La légitimité pédagogique de l'enseignement hybride

Dans cette section, nous présentons les résultats relatifs à notre seconde sous-question de recherche sur la légitimité pédagogique de l'enseignement hybride au MBA après la pandémie. La légitimité sur le plan pédagogique est une condition nécessaire à la légitimité sur le plan stratégique : pour que les arguments stratégiques relatifs à l'accessibilité, l'inclusion et la flexibilité soient convaincants auprès des parties prenantes, et en premier lieu auprès des enseignants et des étudiants, il faut pouvoir convaincre que le mode hybride est valable sur le plan pédagogique, c'est-à-dire qu'il permet aux étudiants de réaliser les apprentissages attendus, aussi bien, voire mieux, qu'avec d'autres modes d'enseignement.

Selon les propos des enseignants rencontrés, cette légitimation découle de facteurs comme les expériences individuelles, la formation pédagogique, la familiarité avec les technologies ou encore la vision personnelle de l'éducation. Certains des enseignants privilégient une approche plus centrée sur les interactions en personne tandis que d'autres peuvent valoriser une approche davantage centrée sur les possibilités offertes par les technologies d'apprentissage en ligne.

4.4.1. Préserver la richesse des interactions interpersonnelles grâce à la composante présentielle

L'argument pédagogique-clé qui soutient le mode hybride est que ce dernier, grâce à sa part de présentiel (séances ou cours), permet de conserver toute la richesse des interactions en face-à-face entre étudiants et entre enseignants et étudiants. C'est donc en référence au mode 100% à distance que la légitimité pédagogique du mode hybride ressort : alors qu'on « perd » la richesse des relations en face-à-face dans le mode 100% à distance, on la conserve avec le mode hybride. Autrement dit, pour faire suite à la sous-section précédente : on donne « suffisamment » de flexibilité aux étudiants grâce aux séances/cours à distance, mais on préserve la qualité pédagogique grâce aux séances/cours en présentiel :

« Puis le fait de se voir aussi, ce qui est intéressant que ce ne soit pas complètement à distance, le fait de se voir de façon, par exemple, ponctuellement cinq fois durant la session, il y a quand même un contact qui se garde. Ce ne sont pas juste des capsules audios qu'ils entendent. Ils me voient à des moments fixes » - Enseignant.e

« Il y avait une atmosphère bon enfant. Puis c'était génial parce qu'on avait déjà travaillé ensemble puis on trouvait une façon simple de poursuivre nos échanges et nos discussions. C'est probablement une des périodes où j'ai le plus réfléchi à comment créer une dynamique, parce qu'en classe cela vient naturellement » - Enseignant.e

« Je pense que l'hybride c'est la clé, parce qu'il faut que les gens se voient aussi, il faut que les professeurs les voient aussi. On a besoin de se voir, on a besoin d'aller et se parler, il n'y a pas seulement la transmission de l'information. Cela donne une bonne cohésion, le but de l'université quoi. La manière de réfléchir s'est construite de manière sociale » - Enseignant.e

4.4.2. Faciliter la participation de certains étudiants grâce aux séances à distance synchrones

Certains enseignants soulignent la création d'un environnement propice à des discussions et questions pour les étudiants. Ils rapportent que dans cet environnement virtuel, les étudiants semblent souvent plus à l'aise à interagir en classe. Cet écran virtuel qui propose une certaine distance peut contribuer à atténuer les inhibitions qui pourraient exister dans un environnement traditionnel. Les enseignants rapportent alors que ce mode de formation crée un climat où les étudiants se sentent plus en confiance pour participer de manière active aux discussions et partager leurs réflexions.

« Tu sais, lever la main et parler c'est épeurant. J'ai réussi à bâtir une structure en ligne qui est plus sécuritaire » - Enseignant.e

« Tu sais, nous on a évolué, mais peut-être que les étudiants sont plus à l'aise en virtuel qu'en classe. Peut-être qu'en classe ils n'oseraient pas dire un mot. » - Enseignant.e

4.4.3. Personnalisation et facilitation de l'apprentissage grâce au distance asynchrone

Les participants expliquent qu'un des bénéfices de l'hybride réside dans la composante à distance asynchrone qui rend disponible la matière du cours à un moment opportun pour les étudiants. Les étudiants peuvent accéder aux contenus éducatifs indépendamment des contraintes d'horaires et revisiter la matière des cours à leur convenance. Cela permet à des apprenants de peaufiner leur compréhension de la matière en ayant accès au matériel autant de fois que nécessaire. Pour les participants, cette approche permet une adaptabilité face aux divers styles d'apprentissage des étudiants de MBA, remodelant ainsi les paradigmes de l'enseignement traditionnel.

« Ces cours un peu plus techniques, je trouve que c'est un énorme avantage que l'étudiant puisse l'avoir en audio, parce qu'il peut la réécouter plusieurs fois et prendre des notes » - Enseignant.e

« Dans une optique MBA, je crois à l'utilité d'un programme hybride, mais il faut compléter l'hybride par des capsules. Les capsules viennent donner des notions théoriques à l'étudiant. Des capsules qu'il peut écouter chez lui, quand il veut ou à sa convenance » - Enseignant.e

4.4.4. Préparer les étudiants à une bonne utilisation des technologies et à un environnement de travail à distance ou hybride

Un autre argument pédagogique soutenant l'hybride est qu'il est propice au développement de nouvelles compétences pour les étudiants qui se destinent à un marché du travail lui-même hybride. Étudier en mode hybride prépare les étudiants à travailler en mode hybride et à naviguer dans un environnement qui reflète les réalités complexes du monde des affaires contemporain. Ces participants rapportent que l'interaction avec les technologies et la participation active à des discussions à distance sont des éléments qui contribuent au renforcement des compétences nécessaires dans le monde professionnel actuel et futur.

« De nos jours, dans le monde dans lequel on vit, un étudiant qui ferait le programme entièrement en personne manque quelque chose. Il faut que tu sois capable de travailler avec une équipe qui est virtuellement distancée. C'est une nécessité du marché du travail de demain, c'est une nouvelle habileté qu'ils ont besoin de développer » - Enseignant.e

« Je comprends que dans le milieu de travail on est aussi beaucoup à distance et cela va continuer. C'est certain que la pandémie a changé le mode de vie de beaucoup d'entreprises et d'employés. Et puis, probablement, ils ont gagné en efficacité » - Enseignant.e

4.4.5. Proposer certaines activités pédagogiques difficiles à envisager en présentiel

Certains enseignants soulignent que le mode hybride facilite certaines activités pédagogiques difficiles à organiser ou animer en présentiel. En particulier, ils mentionnent qu'il est plus facile de faire participer des conférenciers grâce aux technologies en ligne. Cela permet de créer un espace virtuel dans lequel les étudiants peuvent tirer profit de la richesse des expériences pratiques des conférenciers qu'il aurait été impossible de faire déplacer en salle de classe. Ils mentionnent aussi que cela renforce la pertinence et

l'applicabilité de leur apprentissage dans un contexte professionnel. Cela permet aux apprenants d'avoir accès à des sources d'expertise variées et alignées avec la réalité évolutive du monde des affaires.

« C'est beaucoup plus facile d'aller chercher des conférenciers. J'étais capable d'aller chercher de bons conférenciers en ligne. J'ai fait intervenir des conférenciers en ligne qui prenaient une demi-heure de leur salon pour nous parler » - Enseignant.e

« Ce trimestre qui est passé, j'ai eu trois invités, une d'Ottawa, une de la Californie et une autre de Paris. Ce n'était pas du tout possible d'avoir ce type d'invités si j'étais en classe, là c'était possible parce que j'étais en ligne. Les étudiants ont adoré » - Enseignant.e

4.4.6. Maintenir la continuité pédagogique en basculant ponctuellement certaines séances à distance

Finalement, des enseignants abordent la facilité logistique du mode hybride. Ils mentionnent notamment que l'enseignement hybride propose une solution pratique pour surmonter des défis logistiques inhérents à l'enseignement en personne. Plus concrètement, les enseignants mentionnent la flexibilité accrue en matière de logistique, lorsque l'enseignement hybride devient une réponse efficace aux imprévus tels que les intempéries. Les participants mentionnent que cette modalité de formation permet de maintenir la continuité des cours, même dans les conditions météorologiques difficiles. Cette adaptabilité renforce la stabilité du programme en s'assurant que les étudiants aient un accès continu à l'enseignement.

4.4.7. Le cas particulier du mode comodal

Alors que la très grande majorité des enseignants interrogés sont convaincus de la légitimité pédagogique de l'enseignement hybride, les avis sont plus mitigés concernant le cas particulier de l'enseignement comodal. Certains sont d'avis que la gestion simultanée d'une classe en personne et d'une classe virtuelle peut compromettre l'interaction et l'engagement pédagogique des apprenants.

« C'est certain que les gens qui sont en classe ont plus accès à nous pour poser des questions que ceux à distance. Cela devient une gestion de la classe très lourde. Je n'ai pas l'impression que cela permet de bien passer la matière » - Enseignant.e

« Dans les activités pédagogiques, c'est le pire des deux cas. Il faut que ce soit correct pour le à distance et correct pour le présentiel. Donc, moi je trouve que cela limite le type d'activités pédagogique que tu peux faire » - Enseignant.e

De plus, les défis technologiques et logistiques associés à la mise en œuvre de l'enseignement comodal sont souvent mentionnés par les répondants comme une source de complexité pédagogique. Les enseignants mentionnent être confrontés à la nécessité de maîtriser des technologies éducatives et de les intégrer de manière fluide dans les pratiques pédagogiques traditionnelles. Cela implique notamment pour ces derniers de se familiariser avec les plateformes d'apprentissages en ligne, mais surtout de concevoir des contenus qui soient adaptés autant pour une présence en personne ou dans un environnement à distance. En effet, la préparation de contenus adaptés à chaque modalité, la gestion des questions des apprenants pendant les séances de cours et la disponibilité des ressources nécessaires à distance amplifient la complexité de cette modalité de formation.

« Il y a une double approche pédagogique. Il faut que ce soit beaucoup plus explicatif, cela prend plus d'énergie aussi et de préparation pour le faire » - Enseignant.e

Également, la gestion de l'interaction en classe devient une préoccupation pour les enseignants. Ils doivent trouver des manières d'engager autant les étudiants présents en classe et ceux connectés à distance pour concevoir une expérience d'apprentissage qui est équitable. Cela nécessite une réflexion approfondie pour les enseignants sur la manière d'encourager l'engagement des apprenants en présence sans sacrifier celui des étudiants à distance, d'autant plus que le programme de MBA est décrit comme un programme où l'apprentissage repose largement sur les discussions en classe et sur les interactions dynamiques entre les étudiants et les enseignants, la gestion des interactions prend une importance encore plus notable.

Plusieurs participants soulignent donc que l'expérience d'apprentissage des étudiants à distance n'est pas de la même qualité que celle des étudiants en présence :

« Le problème pour moi, que je n'ai jamais réussi à solutionner, c'était de porter la même attention à ceux qui étaient à distance et à ceux qui étaient en classe » - Enseignant.e

« L'hybride va avoir peu d'impact sur la pédagogie avec ceux qui sont en présence, mais beaucoup plus d'impact avec ceux qui sont à distance. Et là naturellement ton biais fait en sorte que tu portes plus attention à ceux qui sont en présence » - Enseignant.e

Devant ces nombreux défis, les enseignants rapportent avoir développé des stratégies et des compétences pour surmonter ces obstacles. Par exemple, une participante mentionne ne prendre aucune question sur la conversation de la plateforme à distance. Elle explique notamment que cela dépasse ses capacités et la concentration de la classe en est affectée. Pour engager les étudiants à distance, cette enseignante mentionne prendre deux questions en présence et trois à distance. Cela illustre la façon dont les enseignants adaptent leurs stratégies pédagogiques pour répondre aux exigences du mode comodal. Une autre complexité de l'enseignement comodal réside dans la gestion des situations où seulement quelques étudiants se présentent en classe. Plusieurs enseignants expliquent comment ils tentent de savoir à l'avance le nombre approximatif d'étudiants qui se présenteront en classe afin de ne pas se retrouver à faire classe dans une salle à peu près vide.

Concernant les enseignants rencontrés qui sont contraints à enseigner en mode comodal, il est remarquable de constater comme ils se sont adaptés. Ils ont notamment mis en place des pratiques favorisant la participation active des étudiants, indépendamment de leur présence en classe ou à distance. Ils ont développé des méthodes innovantes de manière à stimuler les discussions, encourager la collaboration et maintenir un niveau élevé d'engagement, cherchant ainsi à surmonter les obstacles potentiels liés à ce mode d'enseignement. D'autres participants rencontrés prennent des approches créatives pour encourager une plus grande présence dans les classes. Ils mentionnent créer une raison d'être ou un événement spécial pour susciter l'enthousiasme et renforcer la présence des étudiants en classe. Ces initiatives prennent des formes diverses comme des activités collaboratives engageantes ou des interventions de conférenciers. Les enseignants cherchent en somme à rendre l'expérience en classe stimulante afin d'inciter les étudiants à venir :

« Cela m'a permis d'avoir des cours plus interactifs. Quand j'arrive dans une salle de classe, maintenant j'ai presque toujours une approche qui ressemble plus à une approche de cas ou une approche dynamique » - Enseignant.e

4.4.8. Une bonification générale des pratiques pédagogiques

Au-delà des avantages perçus du modèle hybride sur le plan pédagogique, sa légitimité pédagogique s'appuie également sur le fait qu'en « bousculant » les pratiques et en invitant les enseignants à innover, se créent des échanges qui conduisent à réfléchir aux pratiques et à les bonifier, y compris celles en lien avec l'enseignement traditionnel en présentiel.

« Puis là tu te dis, ça va dans le sens, mais quand même, passer de présentiel à en ligne c'est en quelque sorte oublier toutes les adaptations et la complexité au niveau de l'approche pédagogique. Cela a été une période extraordinaire, parce que nous avons créé une communauté de pratique avec des professeurs » - Enseignant.e

Ces espaces ou des discussions ouvertes sont encouragées permettent de partager les meilleures pratiques, les stratégies efficaces et les conseils pour améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants. La collaboration au sein des communautés a donc contribué à atténuer les réticences potentielles et à renforcer le soutien entre les enseignants.

En conclusion, les enseignants légitiment dans l'ensemble le mode hybride sur le plan pédagogique : c'est un mode d'enseignement qui favorise certains apprentissages mieux que le seul mode présentiel ou le seul mode 100% à distance et qui ne « nuit » pas à certains autres apprentissages par rapport au présentiel. Les enseignants reconnaissant dans le mode hybride une réponse au contexte changeant de l'éducation supérieur, marqué par une diversité de besoins d'apprentissage. Les participants semblent s'inscrire dans une démarche d'innovation éducative, reconnaissant les défis de l'enseignement traditionnel.

« Je pense qu'il faut être un menu à la carte et que selon nos affinités d'enseignement, selon nos objectifs d'étudiants visés, il faut pouvoir être plus flexible » - Enseignant.e

Ce qui semble central pour la légitimité pédagogique de l'hybride du point de vue des enseignants, c'est la liberté que ces derniers revendiquent pour décider ou non s'ils ont recours à ce mode d'enseignement. Ils veulent pouvoir décider du mode d'enseignement qui correspond le mieux à leurs méthodes d'enseignement et aux caractéristiques des cours. Ils apprécient la possibilité de choisir les modalités de formation qui s'alignent en particulier avec leurs préférences pédagogiques. Ces enseignants mentionnent que la capacité à personnaliser leur approche selon la nature du cours, la matière enseignée et les préférences d'apprentissages constitue une approche très intéressante. Il faut par ailleurs mentionner que cette vision plutôt positive de la légitimité du mode hybride n'est pas forcément représentative de l'ensemble des enseignants en gestion, ni même de ceux qui enseignent au MBA. Compte tenu de la façon dont les participants ont été recrutés, il est tout à fait possible qu'un biais de sélection ait joué et que les enseignants qui ont accepté de participer soient plutôt favorables à l'enseignement hybride.

En somme, nos résultats suggèrent que la légitimité stratégique de l'enseignement hybride dans les programmes de MBA renforce sa légitimité pédagogique, et vice versa. Les enseignants, assurément conscients des besoins évolutifs des étudiants et des exigences du marché du travail, voient dans cette approche une opportunité de renforcer la pertinence et l'efficacité des programmes de MBA ainsi qu'une opportunité d'innover sur le plan pédagogique. Néanmoins, certains enseignants expriment des réserves envers le mode hybride et suggèrent que le « stratégique » prend parfois le dessus sur le « pédagogique ». L'adoption du mode hybride est parfois perçue comme étant motivée par des considérations clientélistes davantage que pédagogiques. Ces divergences dans les perceptions des individus sur la légitimité stratégique de l'enseignement hybride témoignent de la nécessité d'un dialogue continu et d'une réflexion approfondie au sein des institutions universitaires.

Chapitre 5 - Discussion

Dans ce cinquième chapitre, nous discutons des résultats précédemment présentés pour mieux comprendre la légitimité stratégique et pédagogique du mode hybride au sein des programmes de MBA. Ce présent chapitre comprend quatre sections. Dans la première section, nous revenons sur ce point majeur que le mode hybride renvoie en fait à de multiples modes très hétérogènes et souvent peu comparables entre eux, ce qui représente à la fois des opportunités, mais aussi des risques sur les plans stratégique et pédagogique. La section qui suit explore comment la flexibilité est interprétée de multiples façons, parfois de manière divergente par les responsables et directeurs de programmes de MBA et enseignants impliqués. Puis, la troisième section aborde le croisement des perspectives stratégique et pédagogique. Finalement, la quatrième et dernière section se penche sur la façon dont les universités peuvent en amont développer un avantage durable pour leur programme de MBA.

5.1. Des modes hybrides multiples et peu comparables entre eux

Le panorama des modes d'enseignement au sein des programmes de MBA québécois et, plus particulièrement, dans les quatre universités étudiées, a révélé à quel point le « mode hybride » renvoie à des réalités et des façons de « conjuguer présence et distance » très différentes d'un programme à l'autre, ce qui était aussi un point important qui ressortait dans la revue de littérature présentée dans le premier chapitre. En particulier, cette diversité renvoie aux dimensions suivantes :

Est-ce que l'alternance présence/distance est conçue à l'échelle du cours ou du programme ?

À l'échelle du programme, il s'agit de combiner des cours 100% en présentiel et d'autres 100% à distance. Plusieurs logiques stratégiques ou pédagogiques peuvent guider une telle combinaison. Sur le plan stratégique, il peut s'agir de permettre aux étudiants de réaliser une partie de leur MBA à distance et d'exiger d'eux qu'ils soient en présence seulement à certains moments-clés du programme (par exemple, au début ou à la fin). Il peut aussi s'agir de développer une offre multimodale qui laisse le choix aux étudiants de suivre leurs cours soit en présence, soit à distance. Sur le plan pédagogique, une telle vision de l'hybride peut s'appuyer sur une réflexion basée sur les types de cours et de contenus : certains cours gagnent à

rester 100% en présentiel, d'autres peuvent se donner sans problème à distance. Cependant, les entretiens menés laissent plutôt entendre que la logique sous-jacente à une telle vision « programme » de l'hybride n'est ni pédagogique, ni franchement stratégique. Elle renvoie plutôt aux préférences des enseignants et à leurs initiatives individuelles pour développer des cours à distance, qui peuvent alors s'insérer aux côtés de cours en présentiel. Elle peut être stratégique au sens d'être alignée sur les capacités des universités, qui n'ont pas les ressources pour déployer l'enseignement hybride ou à distance à grande échelle, mais peuvent assurer certains cours à distance grâce à des enseignants volontaires enthousiastes.

À l'échelle du cours, il s'agit de réfléchir, pour chacun des cours du programme, à la combinaison optimale de séances à distance et de séances en présence. Cette combinaison peut être basée sur des considérations soit stratégiques (offrir de la flexibilité aux étudiants), soit pédagogiques (en fonction des objectifs d'apprentissage et des activités pédagogiques de chaque séance). Nous avons vu que ce sont parfois des considérations autres, comme le confort et les contraintes des enseignants, qui dictent le fait que certaines séances dans un même cours pourront être données à distance.

Est-ce que les séances/activités à distance sont en mode synchrone ou asynchrone?

Sur le plan pédagogique, il y a de grandes différences entre des activités à distance synchrones et des activités asynchrones. Alors que, durant la pandémie de Covid-19, la plupart des enseignants ont expérimenté l'enseignement à distance synchrone, le mode asynchrone leur est plus étranger. La littérature est claire au sujet du fait que l'enseignement asynchrone exige des habiletés et des ressources qui sortent complètement du paradigme du présentiel, alors que le mode hybride-synchrone est souvent vécu par les enseignants comme étant finalement assez proche du présentiel. Dans les quatre MBA étudiés, le recours à l'enseignement asynchrone est très variable, ce qui rend les comparaisons difficiles, par exemple concernant la satisfaction des enseignants ou leur sentiment de compétence.

Est-ce qu'une hybridation autre que spatio-temporelle est réfléchi?

Nous avons vu dans la revue de littérature que d'autres dimensions que l'espace et le temps peuvent définir des formes d'hybridation de l'enseignement, en particulier l'hybridation des approches pédagogiques et

l'hybridation sociale (cf. Figure 3). Force est de constater que c'est avant tout la dimension spatio-temporelle (et surtout spatiale) qui est mise de l'avant dans les conceptions des responsables et des enseignants et que les autres formes d'hybridation ne sont pas explicitées.

La diversité des modes hybrides peut être vue comme une opportunité sur le plan stratégique : elle signifie que les MBA et les universités ont beaucoup de marge de manœuvre pour se différencier sur ce plan, en mettant de l'avant leur vision « propre » du mode hybride (par exemple, les avantages du comodal, ou ceux d'offrir des contenus asynchrones). Il semble néanmoins que beaucoup de chemin reste à faire pour que les universités profitent de cet éventuel avantage concurrentiel et le mettent de l'avant.

5.2. Les ambiguïtés et les limites de la « flexibilité »

Nos résultats indiquent que la « flexibilité » est le mot-clé qui soutient la légitimation de l'enseignement hybride au MBA. Cette flexibilité renvoie principalement au fait que les étudiants de MBA peuvent plus facilement concilier travail/études/famille lorsque certains cours ou séances de cours sont à distance. Cela leur évite d'avoir à se déplacer sur le campus ou, dans le cas d'enseignement à distance asynchrone, cela leur permet de choisir les moments opportuns pour suivre leurs cours. Le mode comodal est perçu comme celui qui fait la plus grande promesse de flexibilité aux étudiants, puisque ces derniers peuvent choisir, pour chaque séance de cours, s'ils veulent être à distance ou en présence.

C'est parfois la « flexibilité » du côté des enseignants qui est mise de l'avant, lorsqu'ils peuvent adopter des modes d'enseignement selon leurs préférences, leurs aspirations pédagogiques, leurs compétences pédagogiques ou les besoins spécifiques du cours. Ce double visage de la flexibilité – pour les étudiants et pour les enseignants – soulève la question de la conciliation des deux formes de flexibilité : dans quelle mesure peut-on à la fois donner de la flexibilité aux enseignants et aux étudiants? Est-ce que la flexibilité pour les uns s'arrête là où commence celle pour les autres? La question de la « flexibilité » doit donc forcément aborder celle des limites de la flexibilité : il ne s'agit pas de donner le choix aux étudiants ou aux enseignants sur tout, il appartient à la direction du programme de prendre cette décision.

Certaines universités ne donnent pas le choix aux enseignants du mode d'enseignement. Comme nous l'avons vu dans la section 4.1 (tableau 2), plusieurs MBA québécois demeurent 100% présentiel. Parmi celles qui ont intégré l'enseignement à distance ou hybride, la flexibilité accordée aux enseignants est variable. Bien que certaines imposent parfois des modalités de formation, elles adoptent pour la plupart des approches qui maintiennent une certaine flexibilité pour les apprenants. Le comodal représente une des alternatives qui permet aux étudiants de choisir entre participer en personne ou à distance, en fonction des préférences personnelles ou des circonstances individuelles des apprenants. Cette approche propose une souplesse appréciable et leur permet de suivre un parcours qui correspond à leurs besoins.

Somme toute, la pandémie a révélé un besoin de « flexibilité » accru de la part des étudiants. En effet, les circonstances hors norme imposées par la crise sanitaire ont exposé les apprenants à des défis complexes, remettant en question les modèles traditionnels et soulignant l'importance de l'adaptabilité des programmes de formation. La diversité des situations des étudiants a été mise en évidence. Certains ont été confrontés à des difficultés de connexion internet ou à des dispositifs numériques. D'autres étudiants ont dû concilier des responsabilités familiales ou professionnelles, même bien avant la pandémie. Comme le mentionnent les enseignants rencontrés, le programme de MBA est particulièrement exigeant, surtout considérant que les candidats occupent généralement des postes élevés dans les organisations et qu'ils ont des responsabilités familiales. L'intensité du programme se révèle donc être un défi supplémentaire.

Pour les universités qui ont imposé des modes d'enseignement particuliers, le changement a notamment impliqué des discussions entre les responsables du programme et les enseignants. Bien entendu, tout changement imposé peut engendrer des appréhensions de la part des enseignants sur la qualité de l'enseignement et la satisfaction générale vis-à-vis de leur rôle. La gestion de ces changements nécessite un dialogue ouvert et inclusif pour atténuer les réticences et encourager une transition harmonieuse.

La flexibilité est présentée essentiellement comme un argument stratégique. Le lien entre la flexibilité et la qualité de l'apprentissage peut parfois être équivoque. La flexibilité est vue comme une manière de répondre aux besoins changeants de la population étudiante et des nouveaux défis du domaine de

l'éducation, mais il est essentiel de donner un sens pédagogique concret à cette flexibilité. Miser sur des modes d'enseignement « flexibles » sans une réflexion approfondie sur la manière dont cette flexibilité favorise l'apprentissage peut rapidement mettre à mal la légitimité pédagogique de ces modes, notamment du mode hybride. Une conception claire de la flexibilité et de ses limites peut être un propulseur pour renforcer la qualité de l'enseignement, l'accessibilité et la pertinence des programmes comme le MBA.

5.3. La gestion du changement

La pluralité des modes d'enseignement et l'introduction plus forte des modes hybrides et à distance dans les universités traditionnelles représentent un changement important qu'il faut gérer. La légitimité stratégique et pédagogique est nécessaire, mais elle doit s'accompagner de mesures destinées à soutenir et à accompagner ces changements dans les pratiques enseignantes. Les participants rencontrés ont souligné notamment la surcharge de travail occasionnée par un enseignement « multimodal » et par la conception de cours hybrides.

Dans les universités, des mesures différentes ont été prises pour encourager le personnel enseignant à explorer le mode hybride. Pour certains établissements, nous avons observé des mesures proactives pour rendre cette transition des modalités de formation fluide. Cela s'est notamment manifesté par la création de communautés pratiques, de groupes de travail pour encourager des discussions ouvertes, la conception de programme de formations et la disponibilité de ressources informatiques pour les enseignants. Dans l'ensemble, les enseignants se sont exprimés positivement sur ces initiatives. Dans certains cas, ces mesures émanaient directement des responsables. Dans d'autres situations, ce sont les enseignants eux-mêmes qui ont adopté des mesures témoignant de leur engagement dans ce processus de transition. Le respect des compétences pédagogiques est fondamental pour maintenir l'engagement des enseignants et l'arrimage des dimensions stratégiques et pédagogiques.

5.4. Comment les programmes de MBA peuvent-ils se démarquer en amont?

Comme suggéré plus haut, les modes d'enseignement sont devenus, après la pandémie, un avantage concurrentiel potentiel beaucoup plus saillant qu'il ne pouvait l'être avant la pandémie, quand très peu

d'universités traditionnelles ou certains programmes mettaient de l'avant l'enseignement à distance ou la multimodalité. Maintenant que les modes d'enseignement sont devenus un axe stratégique pour toutes les universités, se pose la question de la différenciation. La source du succès réside donc en partie dans une transition réfléchie et dans des méthodes pédagogiques innovantes qui permettent de demeurer en concurrence avec les autres.

Comme nous avons mentionné dans les sections précédentes, il existe plusieurs composantes sur lesquelles il est possible de construire une stratégie durable. L'enseignement hybride se présente comme une approche qui peut être déclinée de multiples manières par les institutions académiques. Par ailleurs, la stratégie peut être mise en œuvre à travers différentes composantes comme l'indique la Figure 2 sur les dimensions de l'enseignement hybride de Paquelin et Lachapelle-Bégin (2022). Ces composantes qui peuvent être perçues de diverses manières par les établissements peuvent converger vers la création d'un avantage concurrentiel. Au final, la capacité de l'université à concevoir une stratégie intégrée et alignée est ce qui déterminera son succès à se distinguer des autres établissements supérieurs.

Pour que son intégration soit véritablement viable, il est impératif de la transposer dans la vision, les valeurs puis les aspirations. Cela va bien au-delà d'une simple adaptation de la structure académique. Elle requiert une incorporation profonde de cette modalité dans l'identité même de l'université. Premièrement, la vision doit refléter un engagement envers l'innovation et la réponse proactive aux évolutions du domaine. Puis, les valeurs de l'université doivent également être alignées avec les principes sous-jacents. Cela peut inclure la flexibilité, l'accessibilité de l'éducation et la reconnaissance des méthodes d'apprentissage par exemple. En intégrant ces valeurs, l'université crée un socle culturel qui favorise son acceptation. En troisième, les aspirations stratégiques doivent intégrer spécifiquement les avantages et les opportunités que la modalité peut permettre. En intégrant ces aspirations, l'université inscrit le modèle hybride comme une composante essentielle de son orientation stratégique globale. En somme, la viabilité de cette approche dépend de la profondeur avec laquelle elle est ancrée dans la vision, les valeurs et les aspirations de l'université. C'est son intégration holistique qui permet à cette modalité d'être viable et transformatrice.

5.5. Récapitulatif des résultats et des contributions

Dans la présente section, nous brossons un sommaire des résultats des participants à l'égard des modalités de formation dans le cadre de notre recherche. Au centre des précédentes discussions, nous avons compris comment les enseignants et les responsables de programme entrevoient ces changements de même que les nuances et les préférences individuelles qui émergent de leurs expériences et de leurs réflexions. Puis, au travers de cette exploration, nous nous sommes efforcés de comprendre les principales tendances et les divergences qui émergent de nos données. En somme, cette recherche nous a permis de bien étudier le contexte complexe entourant la légitimité de nouvelles modalités de formation par les acteurs clés.

Premièrement, il est évident que les participants expriment de manière générale une expérience positive envers les nouvelles modalités. En revanche, cette approbation est souvent assortie de nuances. Nous devons notamment noter comme nous l'avons mentionné précédemment la difficulté de comparer les modalités entre les différentes institutions, compte tenu des variations dans leur déploiement. Le parapluie de l'enseignement hybride abrite une abondance de possibilités. En outre, il ressort clairement des données que les enseignants ont des préférences individuelles en matière de modalité de formation et qu'ils sont plus enclins à recevoir favorablement les changements lorsqu'ils ont une flexibilité dans le choix et l'adaptation de ces modalités. Il semble essentiel de tenir compte de la diversité des besoins et des perspectives des enseignants dans le déploiement des pratiques pédagogiques. Nous ne suggérons pas inévitablement de prendre une approche de flexibilité massive pour les enseignants, ni le contraire. En effet, nous avons constaté des universités qui ont réussi à mettre en œuvre avec succès de nouvelles pratiques sans accorder une liberté totale aux enseignants. Toutefois, il est crucial de prendre en considération cette question dans le déploiement stratégique d'un nouveau mode d'enseignement.

Ensuite, nous devons mentionner que la perception de ce qu'est la flexibilité varie considérablement d'une université à l'autre. Dans certains cas, cette flexibilité est accordée pleinement aux étudiants, alors que pour d'autres établissements, un certain degré de contrôle est maintenu pour des raisons pédagogiques comme le développement d'un réseau par exemple. Cependant, quelle que soit la politique, les participants de notre recherche reconnaissent dans cette catégorie d'étudiants des besoins de flexibilité. Pour des considérations

purement pratiques ou pour des considérations pédagogiques plus profondes, les étudiants du programme semblent confrontés à l'équilibre délicat de concilier des responsabilités multiples. Encore une fois, nous ne recommandons pas une approche particulière au niveau de la flexibilité. Tant que les nouvelles modalités amènent des discussions auprès des responsables stratégiques et que les établissements concernés ne s'accrochent pas obstinément à une approche traditionnelle purement par inertie, plusieurs approches concernant la « flexibilité » à accorder aux étudiants sont possibles.

Par ailleurs, les enseignants reconnaissent plusieurs avantages pédagogiques de l'enseignement hybride. Parmi ceux-ci, la possibilité de plus facilement inviter des conférenciers dans les séances de cours, la poursuite des cours au moment opportun pour les apprenants, le développement de compétences nécessaires au marché du travail actuel, la gestion des obligations des individus et bien plus encore. Comprenant ces aspects pédagogiques, les enseignants sont plus enclins à des changements dans les pratiques pédagogiques puisque ces derniers ne reposent pas purement sur des arguments stratégiques. D'ailleurs, pour les enseignants qui peuvent adapter leur approche pédagogique en fonction de la nature spécifique de leur domaine, cette adaptation peut conduire à une meilleure légitimité pédagogique perçue. Elle permet de maintenir la pertinence, mais aussi l'authenticité de leur enseignement. Par conséquent, ils sont encore plus susceptibles de percevoir les nouvelles modalités comme légitimes.

En conclusion, le recours forcé à des modalités à distance pendant la pandémie a certainement été un propulseur du mode hybride. Chaque université doit évaluer la viabilité du mode hybride à plus long terme dans son contexte unique et déterminer comment ce mode peut s'intégrer à sa stratégie, notamment concurrentielle. Une telle évolution nécessite des ressources substantielles pour soutenir les enseignants, ils doivent être équipés de compétences pédagogiques ainsi que d'un soutien technique et professionnel pour assurer le succès de cette transition. Les universités doivent investir dans la formation continue et le développement des enseignements pour les aider à s'adapter à ce changement de paradigme dans leurs responsabilités.

5.6. Recommandations sur l'implantation de l'enseignement hybride

Bien entendu, l'implantation de nouvelles modalités de formation représente une évolution significative dans le domaine de l'éducation supérieure. Elle implique des changements considérables dans les méthodes dites traditionnelles. Tout d'abord, les enseignants doivent désormais concevoir du contenu pédagogique qui est adapté à des environnements d'apprentissage distincts. Cela implique non seulement de concevoir des ressources, mais aussi de s'adapter à de nouvelles technologies et méthodologies introduites par les nouvelles modalités de formation. Cette charge de travail supplémentaire exige une adaptation. D'ailleurs, ces modèles de formation nécessitent souvent de nouvelles compétences techniques et numériques. Tous ces changements peuvent rapidement devenir une source d'appréhension.

Il s'agit donc de soutenir les enseignants dans le processus et de rendre disponibles des formations sur les technologies éducatives et sur les bonnes pratiques d'enseignement en mode hybride. Il est essentiel de reconnaître les efforts mis dans la transition et de maintenir une discussion ouverte sur la perception des enseignants devant ces modèles de formation. Le soutien peut prendre des formes diverses selon les besoins telles que des formations, la formation de communautés pratiques et de groupes de discussion, une assistance disponible sur la conception des cours et sur ce qui se rattache à la technologie puis la fourniture d'une infrastructure technologique robuste.

Finalement, il demeure important de planifier régulièrement des points de contact avec les parties prenantes impliquées et de prendre le pouls du terrain. Nous devons aussi souligner que cette nécessité est encore plus prononcée au début, lors de l'implantation initiale de nouvelles modalités de formation. Cependant, il est tout autant important de maintenir cette pratique au courant des mois et des années qui suivent. Étant donné que tout commence avec les enseignants, il est impératif de faire les modifications nécessaires avant qu'elles puissent affecter le programme et la formation des étudiants. D'autant plus que les besoins et les défis évoluent avec le temps, nous devons demeurer en contact avec les enseignants et les autres parties pour identifier et résoudre de manière proactive les problèmes potentiels, prendre de nouvelles stratégies pédagogiques en fonction des retours d'expérience et garantir au final un changement organisationnel des nouvelles pratiques éducatives qui est réussi et, surtout, durable.

5.7. Limites de la présente étude

Une limite importante de la présente étude concerne le recrutement des participants et les biais associés. Les enseignants et directeurs qui ont accepté de participer à la recherche sont plutôt ceux et celles qui étaient plutôt favorables à l'enseignement hybride. Il ne faut donc pas conclure de nos résultats que les enseignants et responsables des programmes de MBA sont tous des partisans du mode hybride. Par ailleurs, ceux et celles qui ont accepté de participer ont pu atténuer ou passer sous silence d'éventuelles limites ou aspects négatifs du mode hybride ou des modes d'enseignement plus généralement, dans le souci de maintenir une bonne image concernant leur programme de MBA et leur établissement. Malgré les efforts déployés pour protéger leur anonymat, ils ont pu se retenir de partager des informations sur la stratégie de leur établissement ou de leur programme, en raison de la concurrence importante à laquelle se livrent les programmes de MBA, et compte tenu du fait que les informations données sont rapidement identificatoires.

Une autre limite de notre recherche réside dans sa portée géographique limitée aux universités québécoises. Compte tenu des particularités du contexte québécois, les résultats ne sont pas forcément généralisables à d'autres contextes géographiques ou culturels.

5.8. Implications pratiques de la recherche

Les résultats de notre recherche ont des implications pratiques importantes pour les enseignants de même que les établissements supérieurs. D'abord, nous espérons que ce mémoire de recherche deviendra par ailleurs un référentiel de bonnes pratiques quant au déploiement adéquat de l'enseignement à distance au sein des universités. Nous avons notamment déterminé des pratiques pertinentes et les défis potentiels qui sont associés à ce modèle de formation, les résultats de notre recherche pourraient permettre de guider la prise de décision des responsables de programme dans le déploiement de ce modèle de formation et aussi de maintenir une adéquation avec la pédagogie des enseignants.

Ensuite, la compréhension des tendances et des pratiques mise de l'avant par les autres universités devant les modèles de formation permet à ces établissements d'en ressortir de précieuses informations pour améliorer leur propre proposition de modalités de formation. Elle pourrait aussi aider les établissements à évaluer leur positionnement stratégique sur le marché de l'éducation supérieure, plus particulièrement dans le programme étudié.

5.9. Les pistes de recherche future

Ce présent mémoire ouvre la voie à plusieurs études futures sur l'enseignement hybride et les modes d'enseignement dans les programmes de MBA. D'abord, alors que la présente recherche se concentrait sur les enseignants et les responsables de programme, il est important que des recherches futures se penchent sur l'expérience des étudiants. Cela permettrait notamment de vérifier si les perceptions des responsables de programme et des enseignants sur les avantages du mode hybride se traduisent en bénéfices concrets pour les étudiants. Par exemple, certains participants ont expliqué que les étudiants étaient plus enclins à participer lors des séances de cours. Nous n'avons pas pu confirmer ces propos, en raison de l'absence du témoignage des étudiants lors de notre recherche. Il semble également important d'étudier l'impact du mode hybride sur la préparation des étudiants au marché du travail et sur le développement de compétences pertinentes dans un environnement professionnel de plus en plus numérique et hybride.

Puis, ce présent mémoire nous a fourni une précieuse perspective sur le déploiement du mode hybride dans les programmes de MBA québécois. Il serait utile de comparer ces résultats avec des recherches sur une portée géographique étendue, au-delà du Québec. De même, nous pourrions également étendre notre recherche à d'autres programmes de maîtrise ou de baccalauréat qui pourraient tout aussi bénéficier des résultats.

Conclusion

La pandémie de 2020-2022 a poussé les établissements universitaires à une réflexion profonde au sujet de leurs modes d'enseignement. Dans cette recherche, nous avons mis en lumière l'intérêt du mode hybride dans les programmes de MBA québécois. Les résultats que nous avons obtenus suggèrent que le mode hybride gagne en légitimité tant sur le plan stratégique que pédagogique. En intégrant des éléments à distance et en présentiel, cette approche permet une diversification des méthodes d'apprentissage, diversification qui a permis de répondre à des besoins individuels des étudiants qui cherchent à concilier vie professionnelle, études et vie personnelle et familiale. Méconnaître les tendances émergentes et les opportunités en matière d'enseignement à distance ou hybride serait une erreur stratégique importante pour les universités traditionnelles qui ont misé essentiellement sur le mode présentiel avant la pandémie de 2020-2022 et qui évoluent dans un environnement de plus ou plus concurrentiel. Si l'avenir de l'enseignement supérieur et des programmes de MBA est plein d'incertitude, il semble aussi receler des opportunités intéressantes.

Références

- Anthony Jnr, B. (2022). An exploratory study on academic staff perception towards blended learning in higher education. *Education and Information Technologies*, 27(3): 3107-3133.
- Arbaugh, J. B., Desai, A., Rau, B., & Sridhar, B. S. (2010). A review of research on online and blended learning in the management disciplines: 1994–2009. *Organization Management Journal*, 7(1): 39-55
- Arbaugh, J. B. (2014). What might online delivery teach us about blended management education? Prior perspectives and future directions. *Journal of Management Education*, 38(6): 784-817.
- Arispe, K., & Blake, R. J. (2012). Individual factors and successful learning in a hybrid course. *System*, 40(4): 449-465.
- Banihashem, S. K., Noroozi, O., den Brok, P., Biemans, H. J. A., & Kerman, N. T. (2023). Modeling teachers' and students' attitudes, emotions, and perceptions in blended education: Towards post-pandemic education. *The International Journal of Management Education*, 21(2): 100803.
- Béchar, J.-P. Carré C., Frankel, G.; Dissou, Z.; Bazinet, C.; Cazabon, G. & Goyette, Y. (2014). L'apprentissage hybride en sciences de gestion : ce qu'en pensent les étudiant.e.s. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1).
- Bergmann, J., & Sams, A. (2008). Remixing chemistry class. *Learning and Leading with Technology*, 36(4): 24–27
- Bliuc, A.-M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10(4): 231-244.
- Bohle Carbonell, K., Dailey-Hebert, A., & Gijsselaers, W. (2013). Unleashing the creative potential of faculty to create blended learning. *The Internet and Higher Education*, 18: 29–37.
- Bourcieu, Stephan (2007). Cinq scénarios pour l'avenir des MBA. *L'Expansion Management Review*, 124, 104-112.
- Bouquet, Brigitte (2014). La complexité de la légitimité, *Vie Sociale*, 4(8) : pp. 13-23.

- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J., & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17.
- Bowers, J. & Kumar, P. (2015). Students' Perceptions of Teaching and Social Presence: A Comparative Analysis of Face-to-Face and Online Learning Environments. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 10(1), 27-44.
- Burton, R., Borruat S, Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 6996.
- Byrne, John (2022). Online MBA Students Now Outnumber Full-Time MBAs. *Forbes*, 3 mai 2022.
- Byrne, John (2019). It's Official: The M.B.A. Degree Is In Crisis. *Forbes*, 20 août 2019.
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Christensen, C. M., & Eyring, H. J. (2011). *The innovative university: changing the DNA of higher education from the inside out* (1st ed.). Jossey-Bass
- Codello, Pénélope et Anne Mesny (2023), L'enseignement à distance à HEC Montréal : Bilan 2022-2023. Rapport interne, HEC Montréal (Québec, Canada), 107 p.
- Creswell, John W (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Second Edition, SAGE Publications.
- Datar, S. M., Garvin, D. A., & Cullen, P. G. (2010). *Rethinking the MBA: business education at a crossroads*. Harvard Business Press.
- Deschryver, N., & Charlier, B. (2012). Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final. Université de Genève.
- Dziuban, Charles D., John L. Hartman et Patsy D. Moskal (2004). Blended learning. *Educause Center for Applied Research Bulletin*, vol. (7), p. 1-12.
- Francescucci, A. & Foster, M. (2013). The VIRI (virtual, interactive, real-time, instructor-led) classroom: The impact of blended synchronous online courses on student performance, engagement, and satisfaction. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(3): 78-91.
- Friedman, Milton (1962). *Capitalism and Freedom*, The University of Chicago Press.

- Galvis, Á. H. (2018). Supporting decision-making processes on blended learning in higher education: literature and good practices review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1): 1-38.
- Garcias, F., Dalmasso, C. & Sardas, J. (2015). Tensions paradoxales autour des apprentissages : exploration, exploitation et apprentissage d'exploitation. *Management*, 18, 156-178.
- Garrison, D. R. et Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2013). Institutional change and leadership associated with blended learning innovation: two case studies. *The Internet and Higher Education*, 18: 24–28.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18: 4–14.
- Granget, Lucia (2009). « Les universités en quête de prestige dans le grand jeu de la concurrence : le rôle de la concurrence marketing et l'impact des palmarès », *Revue scientifique et francophone en communication organisationnelle*, 35.
- Hafsi, Taïeb, Russel Fralich et Brian King (2019). *Le management stratégique: Synthèses et guides pour les managers*, JFD Éditions.
- Hay, A., & Hodgkinson, M. (2008). More Success than Meets the Eye—A Challenge to Critiques of the MBA: Possibilities for Critical Management Education? *Management Learning*, 39(1), p. 21-40.
- Hannan, Michael Thomas et John Freeman (1984). « Structural Inertia and Organizational Change ». *American Sociological Review*, 49(2), p. 149–164.
- Heilporn, G., Lakhali, S., & Bélisle, M. (2021). Des stratégies pour favoriser l'engagement des étudiant.e.s dans des cours hybrides. *Pédagogie collégiale*, 34(2).
- Horn, M. B., & Staker, H. (2011). The rise of K-12 blended learning. Innosight institute (17 p.)

- Imbert, Geneviève (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie, *Recherche en soins infirmiers*, 2010/3, N°102, p. 23-34.
- Imran, R., Fatima, A., Elbayoumi Salem, I., & Allil, K. (2023). Teaching and learning delivery modes in higher education: Looking back to move forward post-COVID-19 era. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100805.
- Klein, H. J., Noe, R. A., & Wang, C. (2006). Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personnel Psychology*, 59, p. 665-702.
- Ladage, Caroline (2016). L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2).
- Lakhal, S., Heilporn, G., Mukamurera, J., & Bédard, M.-È. (2021). Choisir le cours comodal: conditions pédagogiques, technologiques et organisationnelles favorables. *Pédagogie Collégiale*, 34(4), p. 36-42.
- Lebrun, M. (2015). Former à l'ère numérique : quelles hybridations entre promesses technologiques et nécessités pédagogiques ? Conférence CEFIEC.
- Lohr, A., Stadler, M., Schultz-Pernice, F., Chernikova, O., Sailer, M., Fischer, F., & Sailer, M. (2021). On powerpointers, clickerers, and digital pros: Investigating the initiation of digital learning activities by teachers in higher education. *Computers in Human Behavior*, 119: 106715.
- Mariam, S., Khawaja, K. F., Qaisar, M. N., & Ahmad, F. (2023). Blended learning sustainability in business schools: role of quality of online teaching and immersive learning experience. *The International Journal of Management Education*, 21(2): 100776.
- Martins, Carlos Benedito (2019). L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation, *La nouvelle revue des sciences sociales*, 12.
- McGee, P., & Reis, A. (2012). Blended Course Design: A Synthesis of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(4): 7-22.
- McFarland, Janet (2015). Canada's MBA problem: How business schools are fighting to stay relevant. *The Globe and Mail*, 3 avril 2015.

- McHenry, W. K. (2016). Online MBA programs and the threat of disruptive innovation. *The International Journal of Management Education*, 14(3), 336-348.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs : a hard look at the soft practice of managing and management development*. Financial Times Prentice Hall.
- Mitchell, A., & Honore, S. (2007). Criteria for successful blended learning. *Industrial and commercial training*, 39(3): 143-149.
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: a dangerous idea? *The Internet and Higher Education*, 18: 15–23.
- Müller, C., & Mildenberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34: 100394.
- Ntebutse, Jean-Gabin & Croyere, Nicole (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte, *Recherche en soins infirmiers*, 2016/1, N°124, pp. 28-38.
- Paquelin, D. & Chantal, M. (2019). Flexibilisation : principes et repères. Guide à l'intention des établissements d'enseignement supérieur. Rapport de recherche, Université Laval, Québec (Canada).
- Paquelin, Didier et Laurence Lachapelle-Bégin (2022). Hybridation : principes et repères. Rapport de recherche, Université Laval (Québec, Canada).
- Pelletier, Patrick et Anne Mesny (2021). Pandémie de Covid-19 et institutionnalisation de l'enseignement à distance dans les universités québécoises, *Distances et médiations des savoirs*, 36.
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Éducation et formation*, (e-301), 1534.
- Poon, J. (2013). Blended learning: An institutional approach for enhancing students' learning experiences. *Journal of online learning and teaching*, 9(2): 271.
- Porter, Michael E (1990). The competitive advantage of nations. *Harvard Business Review* (March-April), p. 73-93.

- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2021). Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), p. 715-742.
- Romelaer, Pierre (2005). L'entretien de recherche, dans : P. Roussel et F. Wacheux (Dir.), *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, Chap. 4 (pp. 101-137).
- Schlegelmilch, Bodo B. & Geaoge D. Iliev (2023). *The MBA Compass. Finding Your True North in the Maze of MBA Programs*, Springer.
- Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G., & Francis, R. (2006). The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice. *The higher education academy*, 4(2): 24-250.
- Smith, W. K., & Lewis, M. W. 2011. Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*, 36(2): 381-403.
- Suchman, Mark (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches, *Academy of Management Review*, 20(3), p. 571–610.
- Weber, Max., *La domination*, La découverte, Paris, 2015.

Annexe I – Approbation éthique du projet de recherche



Comité d'éthique de la recherche

Le 03 avril 2023

À l'attention de : Claudianne Durocher

Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche

Projet : 2023-5070

Titre du projet de recherche : Programmes de MBA en mode "hybride" après la pandémie COVID-19 : légitimité stratégique/pédagogique et perspectives des enseignants

Bonjour,

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de HEC Montréal.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la *Politique relative à l'éthique de la recherche avec des êtres humains* de HEC Montréal est émis en date du 03 avril 2023. Prenez note que ce certificat est **valide jusqu'au 01 avril 2024**.

Vous devrez obtenir le renouvellement de votre approbation éthique avant l'expiration de ce certificat à l'aide du formulaire *F7 - Renouvellement annuel*. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat.

Si des modifications sont apportées à votre projet, vous devrez remplir le formulaire *F8 - Modification de projet* et obtenir l'approbation du CER avant de mettre en oeuvre ces modifications.

Lorsque votre projet est terminé, vous devrez remplir le formulaire *F9 - Fin de projet (ou F9a - Fin de projet étudiant sous l'égide d'un autre chercheur)*, selon le cas. **Les étudiants doivent remplir un formulaire F9 afin de recevoir l'attestation d'approbation éthique nécessaire au dépôt de leur thèse/mémoire/projet supervisé.**

Notez qu'en vertu de la *Politique relative à l'éthique de la recherche avec des êtres humains de HEC Montréal*, il est de la responsabilité des chercheurs d'assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d'informer le CER de la fin de ceux-ci. De plus, toutes modifications significatives du projet doivent être transmises au CER avant leurs applications.

Vous pouvez dès maintenant procéder à la collecte de données pour laquelle vous avez obtenu ce certificat.

Nous vous souhaitons bon succès dans la réalisation de votre recherche.

Le CER de HEC Montréal

Annexe II – Certificat d’approbation éthique

HEC MONTRÉAL

Comité d’éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Projet # : 2023-5070

Titre du projet de recherche : Programmes de MBA en mode "hybride" après la pandémie COVID-19 : légitimité stratégique/pédagogique et perspectives des enseignants

Chercheur principal : Claudianne Durocher

Directeur/codirecteurs : Anne Mesny, Professeur - HEC Montréal

Date d'approbation du projet : 03 avril 2023

Date d'entrée en vigueur du certificat : 03 avril 2023

Date d'échéance du certificat : 01 avril 2024

Maurice Lemelin
Président
CER de HEC Montréal

Signé le 2023-10-16 à 09:20

Retrait d'une ou des pages pouvant contenir des renseignements personnels

4. Protection des renseignements personnels lors de la publication des résultats

Les renseignements que vous avez confiés seront utilisés pour la préparation d'un document qui sera rendu public. Les informations brutes resteront confidentielles, mais le chercheur utilisera ces informations pour son projet de publication. Il vous appartient cependant de nous indiquer le niveau de protection que vous souhaitez conserver lors de la publication des résultats de recherche.

- Niveau de confidentialité

- J'accepte de participer à ce projet de recherche.

Si vous cochez cette case, aucune information relative à votre nom ne sera divulguée lors de la diffusion des résultats de la recherche. Le nom de votre institution ne sera pas mentionné non plus. Cependant, il existe toujours une possibilité qu'une personne puisse faire des recoupements et ainsi découvrir votre nom. Par conséquent, vous ne pouvez compter sur la protection totale de votre anonymat.

- Consentement à l'enregistrement audio de l'entrevue :

- J'accepte que le chercheur procède à l'enregistrement audio de cette entrevue
 Je n'accepte pas que le chercheur procède à l'enregistrement audio de cette entrevue.

SIGNATURE DU PARTICIPANT À L'ENTREVUE :

Prénom et nom : _____

Signature : _____ Date (jj/mm/aaaa) : _____

SIGNATURE DU CHERCHEUR :

Prénom et nom : Claudianne Durocher

Signature : _____ Date (jj/mm/aaaa) : _____

Annexe V – Canevas d’entretien pour les enseignants

Profil d’enseignement du répondant

1. Depuis combien de temps enseignez-vous et dans quelle(s) discipline(s)
2. Depuis combien de temps enseignez-vous au MBA et quel(s) cours?
3. Quelle est votre expérience des modes d’enseignement à distance ou hybride? (Avant la pandémie, pendant la pandémie, après la pandémie)?

L’enseignement au MBA

1. Comment décririez-vous les étudiants du MBA?
2. Selon vous, quelles sont les caractéristiques que doit avoir un enseignant au MBA?
3. Qu’est-ce qui vous attire dans l’enseignement au MBA?
4. Quels sont les satisfactions et les défis de l’enseignement au MBA?
5. Dans quelle mesure votre enseignement au MBA est-il le même ou différent de votre enseignement dans d’autres programmes?

L’enseignement à distance

1. De façon générale, que pensez-vous des avantages et puis des inconvénients de l’enseignement à distance?
2. En dehors de la période de la pandémie, quels sont les modes d’enseignement que vous utilisez?
3. Que pensez-vous d’un mode hybride qui cherche à concilier les avantages du présentiel et du distantiel?

L’enseignement hybride au MBA

1. Que pensez-vous de l’utilité et de la pertinence d’un mode d’enseignement hybride au MBA?
2. Quels avantages voyez-vous au mode hybride? Quelles limites voyez-vous au mode hybride?
3. Qu’est-ce qui vous a conduit à accepter/refuser d’enseigner en mode hybride au MBA?

(Pour ceux qui ont accepté) :

4. Dans quelle mesure vos pratiques d’enseignant ont-elles beaucoup changé pour l’enseignement en mode hybride?
5. Quelles sont les pratiques pédagogiques que vous avez développées relativement à la conception des cours hybrides?
6. Quelles sont les pratiques pédagogiques que vous avez développées relativement à la livraison des cours hybrides?

Annexe VI – Canevas d’entretien pour les responsables de programme

Profil du répondant

1. Depuis combien de temps êtes-vous responsable du programme de MBA?
2. Quelle est votre propre expérience d’enseignement au MBA? Dans quelle discipline?
3. Quelle est votre expérience des modes d’enseignement à distance ou hybride? (Avant la pandémie, pendant la pandémie, après la pandémie)?

Le programme de MBA

1. Quelles sont les caractéristiques-clés de votre programme de MBA?
2. Quel est le profil d’enseignant que vous recherchez pour votre programme?

Le mode hybride au MBA

1. Depuis quand le mode hybride est-il proposé dans votre MBA? Pour quels cours? Selon quelles modalités?
2. Qu’est-ce qui vous a amené à offrir ce mode d’enseignement?
3. Quelle est l’appréciation de ce mode d’enseignement par les étudiants?
4. Quels avantages et quelles limites voyez-vous au mode hybride sur le plan pédagogique?
5. Quelles ont été les implications du mode hybride pour l’administration du programme?
6. Quelles ont été les implications du mode d’hybride pour l’équipe enseignante du MBA?

L’avenir du programme de MBA

1. Dans 5 ans, comment voyez-vous le positionnement stratégique des programmes de MBA de manière générale?
2. Dans 5 ans, comment voyez-vous le ou les modes d’enseignement au MBA?