

L'apport des sciences de la gestion à la compréhension du phénomène de la formation à distance et en ligne

Patrick Pelletier

Volume 11, numéro 2, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1035635ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1035635ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

CRIFPE

ISSN

1708-7570 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pelletier, P. (2014). L'apport des sciences de la gestion à la compréhension du phénomène de la formation à distance et en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 11(2), 52–71. <https://doi.org/10.7202/1035635ar>

Résumé de l'article

Que nous apprennent les sciences de la gestion à propos du phénomène de la formation à distance et en ligne? Le présent article répond à cette question en prenant pour objet d'analyse le contenu d'une revue de littérature. Des enseignements de la théorie des organisations sont également mobilisés afin de mieux comprendre cette pratique d'enseignement considérée ici sous l'angle d'une pratique sociale. L'objectif est de comprendre les raisons amenant les organisations à développer cette pratique et les manières dont la récursivité entre les usages et les propriétés socio-matérielles des technologies se co-construisent dans cette pratique.

L'apport des sciences de la gestion à la compréhension du phénomène de la formation à distance et en ligne

Patrick **Pelletier**
TÉLUQ

École des sciences de l'administration
patrick.pelletier@teluq.ca

Recension de recherches et réflexion pédagogique

Résumé

Que nous apprennent les sciences de la gestion à propos du phénomène de la formation à distance et en ligne? Le présent article répond à cette question en prenant pour objet d'analyse le contenu d'une revue de littérature. Des enseignements de la théorie des organisations sont également mobilisés afin de mieux comprendre cette pratique d'enseignement considérée ici sous l'angle d'une pratique sociale. L'objectif est de comprendre les raisons amenant les organisations à développer cette pratique et les manières dont la récursivité entre les usages et les propriétés socio-matérielles des technologies se construisent dans cette pratique.

Mots-clés

Formation à distance et en ligne, sciences de la gestion, théorie des organisations, pratique sociale

Abstract

What can we learn about distance learning from management science? This article answers this question through the review of the literature with lessons learned from organization theory. We propose various avenues of research to better understand ins and outs of technologies dedicated to learning. The objective is to understand, first, the reasons leading organizations to legitimize this practice and to mobilize stakeholders to ensure its development, and secondly, the ways in which recursion between uses and socio-material properties of the technologies used in this context.

Keywords

Distance learning, management science, organization theory, social practice



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la licence
Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada
<http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

Introduction

Cet article se veut une réponse à Bernadette Charlier qui, au sein même de cette revue en 2011, invitait la communauté scientifique à créer un espace de recherche interdisciplinaire sur l'usage des technologies dans les pratiques d'enseignement.

Des approches sont à inventer en collaboration avec d'autres disciplines : sciences cognitives, sciences de la gestion, etc. Ce dont on a besoin actuellement pour sortir des approximations sur les effets supposés – négatifs ou positifs – des « technologies de l'intelligence », c'est de travailler ensemble pour mieux appréhender ce que j'appellerais l'intimité des pratiques. On apprend plus en regardant, dans le détail, comment les enseignants, les élèves « bricolent » en utilisant les technologies (Charlier, 2011, p. 29).

Nous répondons à cette invitation en présentant l'apport des sciences de la gestion à la compréhension du phénomène de la formation à distance et en ligne (FDL) dans les établissements voués traditionnellement à l'enseignement présentiel. Bien qu'elles aient développé un champ de connaissances qui, à différents égards, s'avère riche d'enseignement pour comprendre pourquoi (les raisons) et comment (les manières) ces établissements développent la FDL, nous constatons que les sciences de la gestion nous apprennent peu sur l'« intimité » de cette pratique d'enseignement. Or, le corpus de la théorie des organisations nous semble davantage porteur lorsqu'il nous amène à la considérer sous l'angle d'une pratique sociale (Johnson, Langley, Melin et Whittington, 2007; Trowler, 2005).

Pour le chercheur intéressé à la perspective de la pratique sociale, la rationalité des acteurs est enracinée dans le détail de la vie quotidienne. L'organisation est analysée à travers le sens pratique des acteurs. L'un des objectifs est d'explicitier les connaissances, le plus souvent tacites, et les compétences que mobilisent ces acteurs à travers leurs interactions sociales. Cela ne peut se faire sans considérer les interprétations qu'ils donnent à leur environnement, les prédispositions qu'ils ont acquises dans le passé, les significations qu'ils attribuent à leurs actions et les capacités créatives qu'ils ma-

nifestent alors qu'ils s'approprient, développent ou encore transforment une technologie.

Après avoir catégorisé les contenus et les thématiques abordés par les sciences de la gestion et identifié les faiblesses des écrits prescriptifs, analytiques et critiques qu'elles proposent sur la FDL, nous exposons différentes contributions que serait susceptible d'apporter le corpus de la théorie des organisations à leur compréhension. Pour ce faire, nous mobilisons le néo-institutionnalisme sociologique (Dimaggio et Powell, 1983) pour mieux interpréter les raisons amenant les organisations à légitimer la FDL; la sociologie de l'acteur-réseau (Akrich, Callon et Latour, 1986) et l'économie des conventions (Boltanski et Thévenot, 1991) pour rendre compte des manières dont ces organisations interprètent les pressions de leur environnement et établissent des compromis dans le développement de cette pratique d'enseignement; et enfin les théories interactionnistes pour comprendre la récursivité entre les usages et les propriétés socio-matérielles (Orlikowski, 2007) des technologies utilisées.

Méthodologie

Effectuée au début de l'année 2012 dans l'un des moteurs de recherche les plus utilisés en sciences de la gestion (ABI/Inform Global), notre revue de littérature se base sur les termes « Management science » (sciences de la gestion) et « Distance learning » (FDL). Au nombre de 100, les articles retenus (Annexe 1) sont publiés dans 86 revues académiques¹ évaluées par des pairs (Annexe 2). La période à l'étude (1994-2011) révèle que le premier article correspondant aux termes de recherche paraît en 1994.

Cette revue de littérature emprunte à la fois aux objectifs de la « *scoping review* » et de la « *critical review* » (Paré, Trudel, Jaana et Kitsiou, 2015). Alors

¹ Ces revues sont réparties principalement en deux catégories. La première est associée de facto à différentes disciplines constituant les sciences de la gestion : le marketing, le management, la comptabilité, la recherche opérationnelle et la gestion des technologies de l'information. La seconde catégorie est liée au contexte de l'enseignement supérieur : la pédagogie; l'usage du numérique dans les pratiques d'enseignement; et la gestion des établissements.

que le premier type vise par une approche compréhensive à examiner la nature et le contenu des activités de recherche, le second soulève les problèmes, les faiblesses et les controverses caractérisant ces activités. Nous le faisons uniquement sur le plan théorique.

Différents critères d'inclusion des articles (Webster et Watson, 2002) ont été respectés pour assurer la cohérence de notre démarche ayant pour but de répondre à la question suivante : que nous apprennent les sciences de la gestion à propos du phénomène de la FDL?

Premièrement, les pratiques de FDL devaient correspondre aux éléments constitutifs de la définition qui suit : un contexte d'enseignement et d'apprentissage visant le transfert de connaissances et de contenus et l'acquisition de compétences, se centrant sur l'apprenant à distance de l'enseignant et de ses pairs sur un réseau privé ou public (Internet ou intranet)² (Balancier, Georges, Jacobs, Martin et Poumay, 2006).

Deuxièmement, ces pratiques devaient prendre place dans des établissements voués traditionnellement à l'enseignement présentiel. Qui plus est, ce sont dans les établissements présentiel et voués à l'enseignement des sciences de la gestion que l'on retrouvait au milieu des années 2000 le plus grand nombre de pratiques de FDL (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2005). Enfin, le choix de la bimodalité est légitime dans la mesure où elle se différencie du modèle industriel de médiatisation de l'enseignement propre aux établissements voués exclusivement à la dis-

2 Nous avons identifié au sein des écrits 25 concepts pouvant être associés à cette définition : *Open learning, distance education, virtual classroom, advanced learning networks, virtual universities, Web courses, distance-independent technologies, Internet-based distance learning, distributed learning environment, online recorded lectures, distance campus, online campus, on-line learning, Web-based virtual learning environment, cyberlearning, on-line education, Web-enhanced teaching, flexible learning, computer-based learning, distributed online courses, virtual learning environment, Web-based learning technologies, Internet-based distance education, Internet/Web-based education, technology-mediated distance education, mobile learning.*

tance, que ce soit au niveau du design pédagogique ou du système de diffusion (Power, 2002).

Troisièmement, le domaine d'expertise des auteurs devait être en l'occurrence celui des sciences de la gestion, cette « discipline appliquée » (Martinet et Pesqueux, 2013) dont l'objet de réflexion est un ensemble de pratiques, de discours et de connaissances théoriques et pratiques relatifs à la conduite des organisations (Cohen, 1996).

Ces critères d'inclusion nous ont amené à exclure les articles portant sur : les spécificités techniques des logiciels outils et/ou plateformes de gestion de cours; les transformations technologiques et/ou organisationnelles des bibliothèques; et les changements curriculaires dans l'enseignement des sciences de l'information.

Une première sélection des articles s'est fait sur la base du contenu de leurs résumés. Une seconde a été effectuée sur la base du contenu des articles. Nous les avons comparés en fonction de trois principales catégories et sous-catégories d'objets de recherche. Elles ont émergé au cours de l'analyse.

La première catégorie (30 % des écrits) est associée aux spécificités de l'environnement : la concurrence entre établissements et la normalisation des pratiques. Cette catégorie nous permet de comparer les articles en fonction de la question suivante : quelles sont les pressions liées au développement de la FDL?

La seconde catégorie (19 %) révèle les facteurs organisationnels de la FDL : les identités professionnelles des professeurs, le niveau d'engagement des ressources humaines et la disponibilité des ressources matérielles. Quels sont les facilitateurs et les contraintes liés à la mise en œuvre de la FDL? Telle est la question à laquelle tentent de répondre les articles.

La troisième catégorie (51 %) réfère à l'ingénierie pédagogique : le design des pratiques et l'évaluation des apprentissages. La question mobilisant les auteurs est : quelle est la nature des pratiques de FDL et de leurs impacts?

Trois types d'approches caractérisent les écrits. Alors que l'approche prescriptive (58 % des écrits) expose

des principes qui, au nom d'une finalité pragmatique, sont vouées à améliorer une situation, l'approche analytique (37 %) expose des connaissances basées sur l'étude empirique d'un élément du phénomène. L'approche critique (5 %) interroge les interprétations idéologiques faites de ce phénomène.

Le choix des écrits, des catégories de contenus et des types d'approches a été validé par un assistant de recherche. Les résultats ont été comparés à l'aide d'une grille d'analyse commune qui s'est stabilisée au cours du processus d'analyse.

Tableau 1 : Grille d'analyse des articles : types de contenus et catégories des thèmes de recherche

Catégories		Approches		
		Prescriptive	Analytique	Critique
Spécificités de l'environnement	30 %	Q : quelles sont les pressions liées au développement de la FDL?		
Concurrence	23 %	16 %	2 %	5 %
Normalisation	7 %	4 %	3 %	0 %
Facteurs organisationnels	19 %	Q : quels sont les facilitateurs et les contraintes liés au développement de la FDL?		
Ressources humaines et matérielles	16 %	0 %	16 %	0 %
Identités professionnelles	3 %	3 %	0 %	0 %
Ingénierie pédagogique	51 %	Q : quelle est la nature des pratiques de FDL et de leurs impacts?		
Design	46 %	38 %	8 %	0 %
Évaluation des apprentissages	7 %	0 %	7 %	0 %
		58 %	37 %	5 %

Les spécificités de l'environnement

Nous verrons que les écrits défendent une conception fonctionnaliste des organisations. Elles sont définies en fonction d'une performance à acquérir dans un environnement concurrentiel dictant largement les stratégies génériques à adopter. Or, cette logique d'adaptation nous paraît idéologique.

La concurrence

Sur le plan prescriptif, des auteurs légitiment la FDL dans un contexte où les frontières avec l'entreprise seraient portées à disparaître. Fallshaw (2000) défend l'émergence d'une industrie post-secondaire du savoir. Les besoins de qualification de nouveaux jeunes adultes qui auront à concilier travail et études représentent un marché lucratif (Mihailova, 2006; Wee et Chen, 2001). Folkers (2005) expose différentes pressions du nouvel environnement concurrentiel : la croissance de la demande de la formation tout au long de la vie, la venue d'étudiants non traditionnels (plus âgés et à temps partiel) et la présence de nouveaux concurrents, les universités virtuelles et privées. Hart et Rush (2007) soutiennent l'idée de considérer les étudiants à titre de consommateurs afin de favoriser une culture d'excellence.

Chan et Welebir (2003) proposent une analyse sectorielle : les concurrents sont les autres universités, les nouveaux entrants sont les universités virtuelles, les substituts proviennent des entreprises productrices de savoir, les fournisseurs offrent des technologies éducatives et les consommateurs sont les étudiants. Les établissements voués traditionnellement à l'enseignement présentiel ne doivent pas offrir des programmes complets mais plutôt des cours ciblés. Par rapport aux établissements exclusivement à distance, leur avantage demeure pour l'instant dans leur accréditation et leur capacité à nouer des alliances stratégiques. Les partenariats représentent en fait une stratégie de positionnement des plus viables (Alavi, Yoo et Vogel, 1997; Baer, 2000; Black, 2002; Boyd et Halfond, 2001; Cunha et Putnik, 2007; Daniel, 1994; Muskett, 1996). L'image de marque (« branding ») demeure des plus efficaces (Fagan, 2003; Folkers, 2005). Certains estiment le transfert des « bonnes pratiques » en matière de « e-commerce » et de « e-gouvernement » (Fagan, 2003; Granitz et Greene, 2003).

Sur le plan analytique, la taille, le statut, le niveau d'enseignement et la localisation géographique ont un impact sur le développement de l'offre (Ozdemir

et Abrevaya, 2007). Ozdemir, Altinkemer et Barron (2008) soulignent que la FDL est aux États-Unis davantage utilisée dans les établissements moins prestigieux, dans des États de fortes densités de population et dans les programmes de 1^{er} cycle.

Sur le plan critique, les discours faisant la promotion de la concurrence trouvent sur leur chemin quelques objections. En prenant pour objet le discours du vice-doyen de l'Open University (Angleterre) qui avance que les organisations qui sont en crise financière doivent développer la FDL, Simmons (2001) soutient que cet objectif amène le remplacement des professeurs par des ordinateurs et des enseignants à temps partiel, ce qui constitue un danger pour l'enseignement supérieur. Pour Newton (2003), le débat se situe au niveau de la propriété intellectuelle, du maintien de la qualité des cours et de la valorisation du vedettariat académique, c'est-à-dire l'offre de cours par des célébrités universitaires. Il s'agit d'un phénomène amenant à la dévaluation du corps professoral. Osborne et Oberski (2004) préviennent de leur côté les États européens à propos du risque de la marchandisation de l'éducation. Le contrôle des entreprises et des consommateurs sur les curricula est en avant-plan de leur argumentaire. Pratt (2005) avance que les établissements australiens ont adopté les technologies sans examen critique, conduisant dans certains cas à un gaspillage des ressources. L'effet de mode est à la source de cet échec. Borchers (2004) remet en question à ce propos les choix précipités dans un contexte marqué de promesses sur le plan économique.

La normalisation

Sur le plan prescriptif, des auteurs (Connolly, Jones et O'Shea, 2005; Long, Tricker, Rangecroft et Gilroy, 1999; Lych, 2003; Stella et Gnanam, 2004) proposent des modèles et des critères de normalisation. L'objectif est de soutenir des pratiques qui favorisent les apprentissages et de protéger la qualité des systèmes nationaux d'éducation. On préconise l'évaluation par les pairs et le développement de normes pour chacune des parties prenantes, puis on légitime l'obtention d'une accréditation.

Sur le plan analytique, nous constatons qu'il s'avère difficile de poser un constat. À la fin des années 90, Koch et Fisher (1998) soulignent que la normalisation largement légitimée dans les entreprises demeure marginale en enseignement supérieur. Middlehurst et Woodfield (2006) traitent du phénomène dans différents pays (Jordanie, Malaisie, Australie, Kenya et Royaume-Uni) et concluent qu'il existe de nombreuses différences entre ceux-ci. Oosthuizen, Loedolff et Hammann (2007) évaluent la qualité des cours d'un établissement d'Afrique du Sud : il existe un fossé entre ce qui est offert et les critères définis par The Higher Education Quality Committee (HEQC).

Première contribution : la quête de légitimité

Force est de reconnaître que les sciences de la gestion véhiculent l'idéologie du marché³, si ce n'est l'utopie managériale de l'efficacité industrielle⁴. L'environnement est associé à des variables économiques (marché et positionnement), techniques (taille, localisation et accréditation) et symboliques (statut et image de marque).

3 Peut-on réduire l'environnement des établissements d'enseignement supérieur à l'idée de marché? Il faut préciser que ces établissements poursuivent des objectifs multiples et hétérogènes difficilement réductibles à la maximisation du profit. Leurs performances sont en fait difficilement mesurables. Puis, il faut différencier les types d'établissements. Alors que ceux de type privé poursuivent une finalité interne de survie et de développement (Santo et Verrier, 1993), ceux de type public sont soumis à des finalités externes d'intérêt général définies et imposées par des instances gouvernementales. La concurrence ne s'exerce pas de manière directe sur eux puisqu'ils sont financés par ces instances qui contrôlent le prix payé par les étudiants (Wauthy, 2006). Soulignons que différentes difficultés se présentent à l'idée de concurrence à l'échelle internationale : la reconnaissance des diplômes et des équivalences, l'obtention de licences d'exploitation et l'existence des monopoles publics subventionnés.

4 Comme le soulignait Guri-Rosenblit en 2005, cela n'est pas sans lien avec le fait que : « *The blurring of meaning between « distance education » and « e-learning » led to expectations and predictions that dozens of thousands of students would be able to join higher and continuing education programs at lower costs, compared with classroom teaching* » (p. 18).

La théorie des organisations s'avère ici des plus utiles, nous amenant à considérer notamment les dimensions culturelles et cognitives du développement de la FDL; des dimensions le plus souvent négligées par les sciences de la gestion puisqu'éloignées des préoccupations économiques.

Le néo-institutionnalisme sociologique (DiMaggio et Powell, 1983) nous apprend que les organisations ne sont pas avant tout rationnelles face aux pressions de leur environnement. La raison est qu'elles sont imbriquées dans des réseaux imprégnés de valeurs, de normes, de règles et de croyances qui définissent le monde et « ce qu'il devrait être ». Cet encastrement social les amènerait en fait à adopter de facto les pratiques les plus légitimées, voire les plus socialement acceptées par les institutions⁵ de leur environnement. Les organisations feraient cette adoption pour éviter l'ambiguïté, faciliter l'acquisition de ressources et résoudre les imperfections ou l'asymétrie des informations qu'elles détiennent à propos des pressions de leur environnement.

Sans pour autant leur permettre de gagner en efficacité, la quête de légitimité à laquelle se prêtent les organisations les amènerait à adopter des pratiques similaires aux autres organisations de leur environnement, ce qui est troublant pour les sciences de la gestion pour lesquelles le positionnement est basé le plus souvent sur la différenciation (Hafsi et Martinet, 2007). Ainsi, la rationalité du marché telle qu'elle est incarnée par les écrits légitimant l'idéal de la planification stratégique n'est pas sans critiques. D'autant plus, nous apprennent Mintzberg et Waters (1985), qu'il est difficile en contexte d'enseignement supérieur de générer des plans clairs et ciblés guidant de manière explicite les actions à entreprendre. Pourtant, il s'agit de ce type de plan que les sciences de la gestion invitent à suivre pour

5 Trois institutions s'avèrent déterminantes quant à l'action et au devenir des organisations (Scott, 2008). L'institution réglementaire consiste en les lois et les règlements soutenus par un système coercitif centralisé qui assure leur respect (le gouvernement, par exemple). L'institution normative définit des normes et des valeurs à atteindre et devant être respectées puisqu'assurées par des mécanismes sociaux propres aux participants (les associations professionnelles, notamment). Et puis, l'institution cognitive se traduit par les représentations symboliques tenues pour acquises.

la FDL. Enfin, cela est d'autant plus questionnable que les discours des acteurs administratifs justifiant le positionnement stratégique servent le plus souvent à légitimer des décisions prises selon des procédures qui relèvent soit de l'inconscient, soit du calcul politique (Weick, 1995).

Vaut mieux ainsi analyser les stratégies de développement de la FDL sous l'angle de leur formation que de leur planification⁶. Alors que planifier des stratégies est le plus souvent le fait d'acteurs administratifs établissant un plan formalisé et décomposé en différents objectifs sur la base de données le plus souvent quantifiables, former des stratégies relève d'un exercice collectif de réflexion et d'apprentissage où différents acteurs sont appelés à contribuer. La pratique sociale de la FDL s'y situe a priori.

Comprendre cette pratique sociale, c'est interpréter les cadres de référence cognitifs et normatifs qui conditionnent les organisations et motivent leurs intentions stratégiques à obtenir la légitimité auprès des institutions (Thornton, Ocasio et Lounsbury, 2012). Or, ces cadres font l'objet de traductions comme le soutient la sociologie de l'acteur-réseau (Akrich, Callon et Latour, 1986). En cela, les interprétations que font les organisations des pressions de leur environnement ne sont jamais uniformes, subissant des transformations. Il y a traduction en fonction des valeurs, des croyances. Selon cette perspective, il importe d'identifier l'enjeu prioritaire et les énoncés problématiques que formulent les acteurs pour enrôler d'autres acteurs qui, par intérêts individuels, vont supporter les intentions stratégiques des organisations. À cet égard, la construction d'un réseau oriente les manières dont les

6 Soulignons que les désavantages de la planification stratégique sont multiples. Premièrement, elle repose sur l'idée que l'environnement dans lequel évolue l'organisation est stable, qu'il est en fait prévisible. Deuxièmement, elle est un exercice de programmation. De ce fait, il s'avère difficile pour quiconque qui se prête à un tel exercice de tirer profit des avantages des processus intuitifs, créatifs et d'apprentissage auxquels s'adonnent les acteurs qui l'entourent. Troisièmement, elle peut rendre l'organisation inflexible, voire résistante à tout changement. À cet égard, le modèle de la planification préconise que l'organisation doit s'adapter de façon séquentielle et linéaire, c'est-à-dire étape par étape. En cela, les contradictions et les incertitudes de l'environnement ne peuvent être considérées.

organisations légitiment, développent et mettent en œuvre la FDL.

S'attarder à cette pratique dans cette perspective, c'est défendre ainsi l'idée que l'analyse des choix que font les organisations ne peut se faire dès lors qu'à partir de ce qui se produit à l'intérieur de celles-ci. Les contextes historique, social, politique et culturel dans lesquels elles évoluent deviennent par conséquent un lieu d'intérêt, ce que montre Pelletier (2013) dans une analyse du processus d'institutionnalisation de la FDL dans les écoles de gestion québécoises. Bien que le discours de la concurrence internationale ait été mis de l'avant par ces écoles, la « concurrence » s'avère locale. Afin d'obtenir les ressources nécessaires au développement de leurs pratiques, ces organisations ont joué le jeu des institutions. Elles ont tiré profit de leur capital symbolique et ont construit des opportunités de changement leur étant favorables.

Ces considérations nous amènent à poser sur le plan analytique les questions suivantes pour mieux comprendre la FDL : quels sont les cadres de référence qui orientent la quête de légitimité des organisations auprès des institutions de leur environnement? En outre, comment les organisations traduisent ces cadres? Plus concrètement, quelles sont les raisons faisant que les établissements développent ou ignorent la FDL?

Les facteurs organisationnels

Nous verrons que les écrits identifient différents facteurs contraignant ou facilitant le développement de la FDL. Par ailleurs, ces écrits rendent peu compte des manières dont les interactions entre les acteurs influencent ce développement.

Les ressources humaines et matérielles

Sur le plan analytique, on nous apprend qu'il y aurait bien souvent inadéquation entre les pratiques administratives et pédagogiques, notamment pour ce qui est du nombre d'employés nécessaires au soutien organisationnel de la FDL. Shea, Motiwal-

la et Lewis (2001) avancent qu'il n'est pas surprenant en contexte de restructuration budgétaire que les établissements offrent la FDL sans fournir les ressources nécessaires. Newton (2003) lève de son côté le doute sur les motivations réelles des administrateurs.

La littérature présente d'autres contraintes : la sous-estimation du temps dans le développement des cours; la difficile constitution d'équipes interdépartementales; la sous-estimation des problèmes à régler avec des partenaires locaux et internationaux; la présence de processus de planification peu détaillés; l'attitude négative du corps professoral vis-à-vis les technologies; le changement de rythme lié à la flexibilité des horaires (Bhati, N., Mercer, S., Rankin, K. et Thomas, 2010; Carr-Chellman, 2000; Flowers, Newton et Paine, 1998; Garrison et Borgia, 1999; Henderson et Bradey, 2008; Mutula, 2002; Newton, 2003; Payette et Gupta, 2009; Smith et Mitry, 2008; Teghe et Knight, 2004; White, 2007).

Les principaux problèmes pour soutenir la rentabilité de la FDL résident dans les seuils élevés d'inscription et dans les résistances des professeurs et des étudiants (Navarro, 2000). Les potentialités de l'interactivité contribuent à l'augmentation de la facture. La gestion de la propriété des droits d'auteur s'y ajoute. Enfin, il demeure difficile d'évaluer les coûts de structure et la rentabilité des cours.

Enfin, il serait faux de croire que les pratiques de FDL ne sont qu'obstacles et difficultés. Si leur développement nécessite temps et ressources, leurs rétributions se présentent à long terme (Hasni, Wan et Izah., 2011; Holley, 2002).

Les identités professionnelles

Sur le plan prescriptif, le changement ayant trait aux identités professionnelles des professeurs est au cœur de l'enjeu du développement de la FDL. Pour Miller (2007), le professeur doit assumer de nouveaux rôles de « concepteur pédagogique » pour créer des cours et de « gestionnaire d'apprentissage » pour les piloter. Pour Heckman et Annabi (2006), cela se traduit dans les termes suivants :

« From questioner of students to trainer of student questioners; from provider of feedback to teacher student responders; from provider of information to teacher of student information providers; from analyst (with a focus on rational deduction) to editor (with a focus on story values) » (p. 148). Smith et Mitry (2008) préviennent à cet égard que : « educators and students will not realize the true potential of *e-learning* until the administrators of all universities adhere to the *higher* academic standard of full-time faculty expertise » (p. 147).

Deuxième contribution : l'obtention de compromis

Nous constatons que les sciences de la gestion véhiculent ici une vision rationaliste des organisations, ce qui rend peu compte de leur complexité.

La théorie des organisations nous apprend que les établissements d'enseignement supérieur se distinguent entre autres par l'incertitude de leurs préférences qui sont mal définies et peu cohérentes entre elles. Ils fonctionnent ce faisant par tâtonnements en exploitant les leçons tirées du passé (Cohen et March, 1974). La complexité de leurs procédures et leurs structures rend toute décision rationnelle difficile. Cela n'est pas sans lien au fait que les professeurs appartiennent à de multiples réseaux et que leur participation à des projets est fluctuante. En ce sens, il y aurait davantage une identification à la profession qu'à l'organisation, peu d'importance vouée à la formalisation des comportements et aux systèmes de planification et de contrôle. À l'instar de Denis et al. (2007), l'autonomie qui favorise la paralysie collective amène les professeurs à se dissocier des orientations centrales des organisations. La décentralisation tant horizontale (niveaux de gestion et d'autorité) que verticale (domaine d'intérêts) fait que les processus de décision sont très dispersés et les changements implantés s'avèrent dilués. D'emblée, il demeure difficile de changer les valeurs et les façons de faire traditionnelles (Meyer et Rowan, 1977).

Afin d'avoir une meilleure compréhension de la FDL, il importe de s'attarder aux manières dont les

acteurs, administrateurs et professeurs, s'insèrent dans des processus décentralisés entre différents sous-systèmes relativement indépendants (Mintzberg, 2004). À cet égard, il s'avère important de comprendre comment la FDL se développe dans un contexte fait de multiples objectifs, rationalités et lieux de pouvoir, ce que décrit notamment Miladi (2006) dans un article sur les processus de changement qu'ont connus des établissements français appelés à devenir des campus numériques. L'auteur démontre que la logique du partenariat avec le monde de l'entreprise et d'autres établissements d'enseignement a remis en cause l'autonomie professionnelle des professeurs, particulièrement au niveau des manières dont ils conçoivent leurs cours. Nombreux sont ceux qui ont adopté l'absence ou le refus de communication afin de résister aux buts des administrations qui ont vu dans les campus numériques un moyen de positionnement stratégique. Les changements mis en place ont eu pour conséquence de rationaliser le travail et de bureaucratiser davantage les établissements, ce qui allait à l'encontre des objectifs de départ. L'auteur souligne à cet égard que « ... plus il y a d'incertitudes, plus il y a des jeux d'acteurs pour limiter ces incertitudes » (p. 57).

L'autonomie professionnelle constitue ainsi une problématique de taille pour le développement de la FDL. Par ailleurs, plus il y a contrôle sur l'autonomie, plus il y a baisse de la conscience professionnelle (Mintzberg, 2004). Y réside toute la complexité des établissements d'enseignement supérieur, lesquels se transforment par des modifications successives plus ou moins restreintes sur des périodes relativement longues.

Comme le suggère Feldman (2000) à propos des routines que développent les organisations, nous devons comprendre les raisons pour lesquelles la FDL ne produit pas toujours les effets escomptés, crée les effets prévus mais engendre de nouveaux problèmes, permet la production de nouvelles opportunités ou fait tomber les idéaux. Pour ce faire, il importe de considérer en termes de pratiques sociales les manières dont les acteurs mobilisent

des connaissances tacites et formelles, interprètent des normes et des règles, actualisent et remettent en question des valeurs, formulent des critiques, se réfèrent à des modèles explicatifs, improvisent et construisent des routines en tant que réponses à l'incertitude.

L'économie des conventions (Boltanski et Thévenot, 1991) nous invite à cet égard à comprendre les manières dont les acteurs scellent des compromis acceptables pour répondre à des situations où il y a incertitude. Comme le souligne Pichault (2009) :

Cette incertitude les met dans l'impossibilité de décider de manière rationnelle, c'est-à-dire de décider en définissant quels sont leurs intérêts, en procédant à un calcul des coûts et des bénéfices liés à chaque alternative possible, et en choisissant la plus avantageuse pour eux. Dans de telles décisions, les individus ont forcément besoin de repères pour fonder de telles décisions. Certains de ces repères sont des énoncés explicites mais la plupart d'entre eux revêtent des formes plus implicites, révélatrices de conventions. (p. 65)

Une convention est en soi un ensemble de repères auxquels les acteurs se réfèrent pour décider des comportements qu'ils vont adopter. Toute décision individuelle est à la fois la cause et la conséquence d'une convention. À cet égard, le compromis est à obtenir quand plusieurs conventions sont présentes.

Ces différentes considérations nous amènent à poser les questions suivantes : quelle est la nature des compromis liés au développement de la FDL ? Comment les organisations concilient-elles les incertitudes autour de conventions ? En quoi ces conventions influencent-elles et sont-elles influencées par les identités professionnelles et les ressources humaines et matérielles en présence ? Plus concrètement, quelles sont les raisons qui font que la FDL est adoptée ou ignorée ?

L'ingénierie pédagogique

Nous verrons que les écrits s'inscrivent dans une logique déterministe et techniciste où l'efficacité de

la FDL découle des relations entre les besoins des étudiants, les capacités techniques des technologies et les apprentissages réalisés.

Le design

Sur le plan prescriptif, on souligne l'importance de réfléchir aux possibilités des technologies et non de s'en servir pour transférer les méthodes de l'enseignement présentiel (Schank, 1998). Cela amène à une redéfinition du matériel et des contenus, ce qui implique du temps et des ressources (Neumann, 1998). Nombreux sont les auteurs qui présentent des étapes pour construire des pratiques centrées sur les étudiants (Chai et al., 2010; Chuang, 2009; Chungting, Shen et Ceccarelli, 2005; Neumann et Neumann, 2010; Zabriskie et McNabb, 2007; Zamfir, 2011). On soulève l'importance d'opérer des transformations dans les conceptions de l'enseignement, d'effectuer un changement de paradigme (Curcher, 2011; Hutchinson, 2007; Santally et Alain, 2006). Les écrits préconisent de rendre les plateformes de gestion de cours intéressantes, interactives et faciles d'usage (Greasley, Bennett et Greasley, 2004).

Afin de favoriser les apprentissages, on préconise la quantité et la qualité des interactions (Bradley, 2009; Crawford, 2001; Gibson, 2001; Grandzol et Grandzol, 2006; Hay, Peltier et Drago, 2004; Menkhoff, 2011; Muirhead, 2002; Tikhomirov et al., 2009); les communications authentiques (Köck et Paramythis, 2011); et la création d'espaces collaboratifs (Conaway, Easton et Schmidt, 2005; Daniels, 2009; Dreher et al., 2009; Hazari et al., 2009; Konstantinidis, 2010; Levy et Hadari, 2010; Li et Pitts, 2009; Nica et Grayson, 2011; Wang et Brauman, 2009).

On souligne l'importance de déterminer les attentes des apprenants et d'évaluer leurs expériences antérieures en termes d'apprentissage (Alexander, 2001; Wee et Chen, 2001; Zapalska et Brozik, 2006). Il s'avère des plus pertinents d'offrir des cours reliés à leurs intérêts (Combe, 2005; Scagnoli, 2001); de personnaliser ces cours et de créer un état psychologique associé à la performance (Rossin et al., 2009) et de privilégier la résolution de problèmes (Du et Havard, 2003). Les cours peuvent tant être

centrés sur le contenu à enseigner, les interactions entre élèves, le développement des compétences ou la résolution de problèmes complexes (Rungtusanatham, Ellram, Siferd et Salik, 2004).

Sur le plan analytique, Xiaoqing (2007) avance que la FDL présente de nombreuses lacunes en termes de personnalisation, de mobilité et de coordination des groupes d'étudiants. Pour Gerow et al. (2010), cette pratique d'enseignement peut créer la perte d'intérêt et d'attention envers les contenus (« cyberslack »). Johnson et al. (2009) démontrent qu'il faut considérer un ensemble de facteurs pour mesurer précisément les intérêts des étudiants. Il en est de même pour Gulliver et Ghinea (2009) qui démontrent que la personnalité et le type de cognition de l'étudiant affectent le niveau d'assimilation de l'information, le besoin de réussite et le niveau de confiance. Watters et Robertson (2009) soulèvent quant à eux l'intérêt varié selon le niveau d'étude des étudiants. Les « graduate » ont une appréciation plus positive que les « undergraduate ». Tanner et al. (2009) nous apprennent que les étudiants démontrent davantage d'intérêt pour les pratiques de FDL que les professeurs. Crandall et al. (2010) démontrent l'intérêt des étudiants pour l'accessibilité des ressources d'enseignement que procurent les plateformes de gestion de cours. Al-Asfour et Bryant (2011) soulignent l'importance de la flexibilité, de la communication et des soutiens techniques pour obtenir la satisfaction des étudiants.

L'évaluation des apprentissages

Quelques articles relevant du plan analytique démontrent qu'il n'y a pas de réelles différences en termes d'apprentissage entre les pratiques d'enseignement traditionnelles et la FDL (Kock, Verville et Garza, 2007; McLaren, 2004; Mintu-Winsatt, 2001; Overbaugh et Lin, 2006; Thirunarayanan et Perez-Prado, 2001). Sosin, Lecha, Agarwal, Bartlett et Daniel (2004) nous apprennent que la FDL a un léger impact positif sur les performances des étudiants. Par ailleurs, cela dépend du type de technologie utilisée. Piccoli, Ahmad et Ives (2001) avancent qu'il n'y a pas non plus de différences lorsqu'il est question du développement des

habiletés technologiques.

Troisième contribution : la co-construction des usages

Afin de mieux comprendre les effets supposés négatifs ou positifs de la FDL, il importe de statuer que leurs usages ne reposent pas uniquement sur un schéma de causalité linéaire ou d'une stratégie délibérée, planifiée étape par étape, comme le proposent le plus souvent les écrits. Les caractéristiques propres d'une technologie ne permettent pas en fait d'aborder les manières dont les acteurs en font usage (Jauréguiberry et Proulx, 2011). Ils inventent à l'occasion des usages imprévus, les détournent des usages prescrits par leurs concepteurs ou encore les rejettent.

Mieux comprendre la FDL en tant que pratique sociale implique de montrer les manières dont elle est structurée par les usages et est structurante de ceux-ci. En ce sens, une technologie n'est jamais pleinement neutre, révélant une matérialité à laquelle l'humain ne peut jamais pleinement s'affranchir. Ce constat amène à préciser qu'il y a une médiation qui s'opère entre le social et la technique. La technologie est structurante parce qu'elle met en place des règles, des ressources et des fonctions et des composantes cognitives qui influencent les usages, lesquels à leur tour amènent à transformer l'artefact (Orlikowski, 2007). À ce propos, l'interface d'un logiciel a des incidences cognitives sur les manières de chercher et de classer l'information. À ce propos, l'interactivité, l'hypertextualité et la connectivité qui caractérisent Internet ont une influence sur les usages qu'en font les acteurs (Lévy et Lasserre, 2011).

Analyser la construction des usages sociaux de la FDL, c'est réaliser qu'ils sont aussi le prolongement de pratiques déjà formées. Il y a affiliation, c'est-à-dire hybridation entre les usages du passé et ceux du présent. Tout usage se heurte en fait au poids des habitudes et de la tradition, aux résistances des acteurs et aux significations symboliques instituées.

Ces considérations théoriques nous amènent à poser les questions suivantes : quels sont les « patterns » qui se dégagent des usages de la FDL? Quelles sont les influences réciproques qu’entretiennent les pratiques d’enseignement présentielle et les pratiques à distance? Plus concrètement, quels sont les usages qui influencent le design des pratiques et les apprentissages des étudiants?

Discussion et conclusion

Par un survol des intérêts de recherche des sciences de la gestion, nous avons démontré qu’elles participent au champ de connaissances sur la FDL. Le plus souvent prescriptifs et largement centrés sur l’ingénierie pédagogique, les écrits nous apprennent peu par ailleurs sur l’environnement et les or-

ganisations. Ce constat est d’autant plus intéressant que ces contextes constituent normalement l’objet des sciences de la gestion.

Nous avons souligné que l’on ne peut analyser les pratiques sans s’attarder au « pourquoi » et au « comment » de celles-ci. L’analyse des manières dont les organisations traduisent dans leur quête de légitimité les pressions des institutions demeure nécessaire. Il en est de même à propos des façons dont les organisations scellent des compromis à travers les incertitudes liées à l’autonomie professionnelle et aux multiples pouvoirs et coalitions caractérisant traditionnellement ces organisations. Il en appelle à une meilleure compréhension des manières dont les ressources sont mobilisées et leurs effets sont interprétés. Enfin, nous avons jugé des plus utiles de s’attarder aux « patterns » des usages. À ce propos, différentes questions ont été soulevées.

Tableau 2 : Questions de recherche sur le plan analytique

Thèmes	Processus	Questions de recherche
Spécificités de l’environnement	Quête de légitimité	<ul style="list-style-type: none"> Quels sont les cadres de référence qui orientent la quête de légitimité des organisations auprès des institutions de leur environnement? Comment les organisations traduisent-elles les cadres de référence? Quête de légitimité Quelles sont les raisons faisant que les établissements développent ou ignorent la FDL?
Facteurs organisationnels	Obtention de compromis	<ul style="list-style-type: none"> Quelle est la nature des compromis liés au développement de la FDL? Comment les organisations concilient-elles les incertitudes autour de conventions? En quoi les conventions influencent-elles et sont-elles influencées par les identités professionnelles et les ressources humaines et matérielles en présence? Obtention de compromis Quelles sont les raisons faisant qu’une technologie de la FDL est adoptée, adaptée ou ignorée?
Ingénierie pédagogique	Co-construction des usages	<ul style="list-style-type: none"> Quels sont les « patterns » qui se dégagent des usages de la FDL? Quelles sont les influences réciproques qu’entretiennent les pratiques d’enseignement présentielle et les pratiques à distance? Co-construction des usages Quels sont les usages qui influencent le design des pratiques et les apprentissages des étudiants?

Nous défendons à présent l'importance de saisir les interactions complexes qu'entretiennent les processus de quête de légitimité, d'obtention de compromis et de co-construction des usages. Cela favoriserait une connaissance plus approfondie des manières dont « les enseignants, les élèves “bricolent” en utilisant les technologies » (Charlier, 2011, p. 29). Ce projet ambitieux qui se réclame d'une épistémologie interprétativiste nous paraît porteur afin de dégager des modèles qui permettent de comprendre la FDL à travers ses processus de développement et de mise en œuvre. Par cette épistémologie, nous soutenons que les institutions, les organisations et les pratiques s'influencent mutuellement, étant construites et reconstruites par les acteurs. Ils attribuent des significations à des contextes spécifiques qu'il importe de mieux comprendre à l'heure actuelle.

Nous invitons les chercheurs des sciences de l'éducation à s'intéresser davantage au corpus de la théorie des organisations pour lequel « c'est moins la forme organisationnelle, le mode d'action stratégique ou les types d'implantation technologiques que la manière dont les acteurs les mettent en place, se les approprient et les transforment dans l'action au quotidien qui suscitera l'intérêt... » (Rouleau, 2007, p. 227) dans les années à venir. La FDL demeure à cet effet un objet d'analyse des plus intéressants alors que nombreux seront de plus en plus les établissements à avoir recours à l'avenir à cette pratique d'enseignement, cette pratique sociale.

Références

- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (1986). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Presses de l'École des Mines.
- Balancier, P., Georges, F., Jacobs, S., Martin, V. et Poumay, M. (2006). *Le e-learning dans l'enseignement supérieur. Environnement international francophone* (rapport de recherche). [Récupéré](http://orbi.ulg.ac.be/) de la plateforme ORBi : <http://orbi.ulg.ac.be/>
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (Paris). (2005). *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : état des lieux*. Organisation de coopération et de développement économiques.
- Charlier, B. (2011). Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : quelles perspectives? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 28-36. [doi:10.7202/1005781ar](https://doi.org/10.7202/1005781ar)
- Cohen, E. (1996). Épistémologie des sciences de gestion. *Encyclopédie de Gestion*, 24(décembre).
- Cohen, M. D. et March, J. G. (1974). *Leadership and ambiguity. The American College President*. Boston : Harvard Business Press.
- Denis, J-L., Langley, A. et Rouleau, L. (2007). Strategizing in Pluralistic Contexts : Rethinking Theoretical Frames. *Human Relations*, 60(1), 179-215.
- DiMaggio, P. J. et Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. [doi:10.2307/2095101](https://doi.org/10.2307/2095101)
- Feldman, M. S. (2000). Organizational Routines as a Source of Continuous Change. *Organization Science*, 11(6), 611-629. [doi:10.1287/orsc.11.6.611.12529](https://doi.org/10.1287/orsc.11.6.611.12529)

- Guri-Rosenblit, S. (2005). Eight Paradoxes in the Implementation Process of E-learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, 18, 5-29. doi:10.1057/palgrave.hep.8300069
- Hafsi, T. et Martinet, A.-C. (2007). Stratégie et management stratégique des entreprises : un regard historique et critique. *Gestion*, 32(3), 88-98. doi:10.3917/riges.323.0088
- Jauréguiberry, F. et Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Toulouse, France : Erès.
- Johnson, G., Langley, A., Melin, L. et Whittington, R. (2007). *Strategy as practice : Research directions and resources*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Lévy, J.-L. et Lasserre, E. (2011). Cyberspace et anthropologie : transaformation des savoirs et des savoir-faire, *Anthropologie et sociétés*, 35(1), 9-16.
- Martinet, A. C. et Pesqueux, Y. (2013). *Épistémologie des sciences de gestion*. Vuibert.
- Meyer, J. et Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations : Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363. doi:10.1086/226550
- Miladi, S. (2006). Les campus numériques : le paradoxe de l'innovation par les TIC. *Distances et savoirs*, 1(4), 41-59.
- Mintzberg, H. (2004). *Le management : Voyage au centre des organisations* (J.-M. Béhar et N. Tremblay, trad.). Éditions d'Organisation. (Ouvrage original publié en 1988 sous le titre *Mintzberg on management : inside our strange world of organizations*. New York, NY : Free Press).
- Mintzberg, H. et Waters, J. A. (1985). Of strategies, deliberate, and emergent. *Strategic Management Journal*, 6(3), 257-272. doi:10.1002/smj.4250060306
- Orlikowski, W. (2007). Sociomaterial practices : Exploring technology at work. *Organization Studies*, 28(9), 1435-1448. doi:10.1177/0170840607081138
- Paré, G., Trudel, M.-C. T., Jaana, M. et Kitsiou, S. (2015). Synthesizing information systems knowledge : A typology of literature reviews. *Information & Management*, 52(2), 183-199. doi:10.1016/j.im.2014.08.008
- Pelletier, P. (2013). *Les écoles de gestion québécoises et l'apprentissage en ligne : une analyse du travail institutionnel (1994-2008)* (thèse de doctorat non publiée). HEC Montréal, Canada.
- Pichault, F. (2009). *Gestion du changement : perspectives théoriques et pratiques*. Bruxelles (Belgique) : De Boeck.
- Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Revue de l'éducation à distance*, 17(2), 57-69. Récupéré de <http://www.ijede.ca/>
- Rouleau, L. (2007). *Théories des organisations; approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations*. Londres, Royaume-Uni : Sage.
- Thornton, P. H., Ocasio, W. et Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective : A new approach to culture, structure and process*. New York, NY : Oxford University Press.
- Trowler, P. R. (2005). A sociology of teaching, learning and enhancement : improving practices in higher education. *Papers : Revista de Sociologia*, (76), 13-32. Récupéré du dépôt numérique de l'Université autonome de Barcelone : <http://ddd.uab.cat/>
- Wauthy, X. (2006). Université et concurrence : quelques apports théoriques récents. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 45(2), 31-38. doi:10.3917/rpve.452.38
- Webster, J. et Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future : Writing a literature review, *MIS Quarterly*, 26(2), xiii-xxiii. Récupéré de AIS Electronic Library : <http://aisel.aisnet.org/>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA : Sage.

ANNEXE 1

Liste des références

- Alavi, M., Yoo, Y. et Vogel, D. R. (1997). Using informational technology to add value to management education. *Academy of Management*, 40(6), 1310-1333. doi:10.2307/257035
- Al-Asfour, A. et Bryant, C. (2011). Perceptions Of Lakota Native American Students Taking Online Business Course At Oglala Lakota College (OLC). *American Journal of Business Education*. 4(10), 43-50.
- Alexander, S. (2001). E-learning developments and experiences. *Education + Training*, 43(4/5), 240-248. doi:10.1108/00400910110399247
- Baer, W. S. (2000). Competition and collaboration in online distance learning. *Information, Communication & Society*, 3(4), 457-473. doi:10.1080/13691180010002341
- Bhati, N., Mercer, S.; Rankin, K. et Thomas, B. (2010). Barriers and Facilitators to the Adoption of Tools for Online Pedagogy. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 5(3), 5-19.
- Black, R. (2002). Building Strategic Technology Alliances for Teaching and Learning. *International Journal of Value-Based Management*, 15(3), 265-285. doi:10.1023/A:1020174807418
- Borchers, A. (2004) Wiring Watkins University : Does IT Really Matter?. *Journal of Electronic Commerce in Organizations*, 2(4), 30-46. doi:10.4018/jeco.2004100103
- Boyd, D. P. et Halfond, J. A. (2001). Business Education : Real Time or Semester Time?. *International Journal of Value-Based Management*, 14(3), 247-257. doi:10.1023/A:1017584620302
- Bradley, J.. (2010). Promoting and Supporting Authentic Online Conversations - Which Comes First - The Tools or Instructional Design?. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 5(3), 20-31.
- Carr-Chellman, A. A. (2000). The new frontier : web-based education in US culture. *Information, Communication & Society*, 3(3), 326-336. doi:10.1080/13691180051033234
- Chai, C.S., Woo, H.L. & Wang, Q. (2010). Designing Web 2.0 based constructivist-oriented e-learning units, *Campus - Wide Information Systems*, 27(2), 68-78
- Chan, P. S. et Welebir, B. (2003). Strategies for e-education. *Industrial and Commercial Training*, 35(5), 196-202. doi:10.1108/00197850310487331
- Chuang, Keh-Wen (2009). Mobile Technologies Enhance The E-Learning Opportunity, *American Journal of Business Education*, 2(9), 49-53.
- Chunting, M., Shen, Z. J. et Ceccarelli, T. (2005). Continuing education in power electronics. *IEEE Transactions on Education*, 48(1), 183-190. doi:10.1109/TE.2004.837038
- Combe, C. (2005). Developing and implementing an online doctoral programme. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 118-127. doi:10.1108/09513540510582417
- Conaway, R. N., Easton, S. S. et Schmidt, W. V. (2005). Strategies for enhancing student interaction and immediacy in online courses. *Business and Professional Communication Quarterly*, 68(1), 23-35. doi:10.1177/1080569904273300
- Connoly, M., Jones, N. et O'Shea, J. (2005). Quality assurance and e-learning : Reflections from the front line. *Quality in Higher Education*, 11(1), 59-67. doi:10.1080/13538320500077660
- Crandall, J. M., Lim, K., Ae, R. et Yeon Sun, E. (2010). The impact of IT: pedagogical perspectives in university settings, *Journal of International Business Research*, 1(9), 23-31.
- Crawford, C. M. (2001). Developing webs of significance through communications : Appropriate interactive activities for distributed learning environments. *Campus-Wide Information Systems*, 18(2), 68-72. doi:10.1108/10650740110386675

- Cunha, M. M. et Putnik, G. D. (2007). A changed economy with unchanged universities? A contribution to the university of the future. *International Journal of Distance Education Technologies*, 5(4), 5-25. doi:10.4018/jdet.2007100102
- Curcher, M. (2011). A case study examining the implementation of social networking technologies to enhance student learning in a second language, *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 4(1), 80-90.
- Daniels, P. (2009). Course Management Systems and Implications for Practice, *International Journal of Emerging Technologies and Society*, 7(2) : 97-108.
- Deloach, S. B. et Greenlaw, S. A. (2005). Do electronic discussions create critical thinking spillovers?. *Contemporary Economic Policy*, 23(1), 149-163. doi:10.1093/cep/byi012
- Dreher, C., Reiners, T., Dreher, N. et Dreher, H. (2009). Virtual Worlds as a Context Suited for Information Systems Education: Discussion of Pedagogical Experience and Curriculum Design with Reference to Second Life, *Journal of Information Systems Education* 20(2), 211-224.
- Du, J. X. et Havard, B. (2003). A framework for deep learning in business distance education. *Delta Pi Epsilon*, 45(3), 204-214.
- Fagan, M. H. (2003). Exploring e-education applications : A framework for analysis. *Campus-Wide Information Systems*, 20(4), 129-136. doi:10.1108/10650740310491298
- Fallshaw, E. M. (2000). IT planning for strategic support : Aligning technology and vision. *Tertiary Education and Management*, 6(3), 193-207. doi:10.1080/13583883.2000.9967023
- Flowers, S., Newton, B. et Paine, C. (1998). Creating a faculty intranet : A case study in change. *Education + Training*, 40(8), 340-346. doi:10.1108/00400919810239374
- Folkers, D. A. (2005). Competing in the marketplace: Incorporating online education into high education — An organizational perspective. *Information Resources Management Journal*, 18(1), 61-77. doi:10.4018/irmj.2005010105
- Garrison, S. H. et Borgia, D. J. (1999). Using an Internet-based distance learning model to teach introductory finance. *Campus-Wide Information Systems*, 16(4), 136-139. doi:10.1108/10650749910289892
- Gerow, J.E., Galluch, P.S., & Thatcher, J.B. (2010). To Slack or Not to Slack: Internet Usage in the Classroom, *Journal of Information Technology Theory and Application*, 11(3), 5-23.
- Gibson, J. W. (2001). The journey to cyberspace : reflections from three online business professors. *SAM Advanced Management Journal*, 66(1), 30-34. Récupéré de la base de données Free Patents Online : <http://www.freepatentsonline.com/>
- Grandzol, J. R. et Grandzol, C. J. (2006). Best practices for online business education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(1), 1-18. Récupéré de <http://www.irrodl.org/>
- Granitz, N. et Greene, C. S. (2003). Applying e-marketing strategies to online distance learning. *Journal of Marketing Education*, 25(1), 16-30. doi:10.1177/0273475302250569
- Greasley, A. Bennett, D. et Greasley, K. (2004). A virtual learning environment for operations management: Assessing the student's perspective. *International Journal of Operations & Production Management*, 24(10), 974-993. doi:10.1108/01443570410558030
- Gulliver, S.R. et Ghinea, G. (2009). Cognitive style and personality: impact on multimedia perception, *Online Information Review*, 34(1) : 39-58.
- Hart, M. et Rush, D. (2007). E-Learning and the development of «voice» in business studies education. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 68-77. doi:10.1108/09513540710716830

- Hasni, H. Wan, I. et Izah, T. (2011), Lecturers Perspectives on using *KeLiP* as an E-Learning Tool, *Information Management & Business Review*, 2(5), 203-215.
- Hay, A., Peltier, J. W. et Drago, W. A. (2004). Reflective learning and on-line management education : a comparison of traditional and on-line MBA students. *Strategic Change*, 13(4), 169-182. [doi:10.1002/jsc.680](https://doi.org/10.1002/jsc.680)
- Hazari, S., North, A. & Moreland, D. (2009). Investigating Pedagogical Value of Wiki Technology, *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 187-198.
- Heckman, R. et Annabi, H. (2006). How the teacher's role changes in on-line case study discussions. *Journal of Information Systems Education*, 17(2), 141-150.
- Henderson, M. et Bradey, S. (2008). Shaping online teaching practices : The influence of professional and academic identities. *Campus-Wide Information Systems*, 25(2), 85-92. [doi:10.1108/10650740810866585](https://doi.org/10.1108/10650740810866585)
- Holley, D. (2002). Which room is the virtual seminar in please?, *Education & Training*, 44(2/3), 112-122.
- Hutchinson, D. (2007). Teaching Practices for Effective Cooperative Learning in an Online Learning Environment (OLE). *Journal of Information Systems Education*, 18(3), 357-367. [Récupéré de http://www.redorbit.com/](http://www.redorbit.com/)
- Johnson, R.D; Gueutal, H. et Falbe, C.M. (2009). Technology, trainees, metacognitive activity and e-learning effectiveness, *Journal of Managerial Psychology*, 24(6), 545-566.
- Koch, J. V. et Fisher, J. L. (1998). Higher education and total quality management. *Total Quality Management*, 9(8), 659-668. [doi:10.1080/0954412988136](https://doi.org/10.1080/0954412988136)
- Kock, N., Verville, J. et Garza, V. (2007). Media naturalness and online learning : Findings supporting both the significant- and no-significant-difference perspectives. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(2), 333-355. [doi:10.1111/j.1540-4609.2007.00144.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00144.x)
- Köck, M. et Paramythis, A. (2011). Activity sequence modelling and dynamic clustering for personalized e-learning, *User Modeling and User - Adapted Interaction*, 21(1-2), 51-97.
- Konstantinidis, A., Tsiatsos, T. et Pomportsis, A. (2009). Collaborative virtual learning environments: design and evaluation multimedia, *Tools and Applications*, 44(2), 279-304.
- Levy, M. et Hadar, I. (2010). Teaching MBA Students the Use of Web2.0: The Knowledge Management Perspective, *Journal of Information Systems Education*, 21(1), 55-67.
- Li, L. et Pitts, J.P. (2009). Does It Really Matter? Using Virtual Office Hours to Enhance Student-Faculty Interaction, *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 175-185.
- Long, P., Tricker, T., Rangecroft, M. et Gilroy, P. (1999). Measuring the satisfaction gap: Education in the market-place. *Total Quality Management*, 10(4-5), 772-778. [doi:10.1080/0954412997794](https://doi.org/10.1080/0954412997794)
- McLaren, C. H. (2004). A comparison of student persistence and performance in online and classroom business statistics experiences. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2(1), 1-10. [doi:10.1111/j.0011-7315.2004.00015.x](https://doi.org/10.1111/j.0011-7315.2004.00015.x)
- Menkhoff, T.; Thang, T.Y., Chay, Y. W. et Wong, Y.K. (2011). Engaging knowledge management learners through web-based ICT: an empirical study: Very Informal Newsletter on Library Automation, *VINE*, 41(2), 132-151.
- Middlehurst, R. et Woodfield, S. (2006). Quality review in distance learning : Policy and practice in five countries. *Tertiary Education and Management*, 12(1), 37-58. [doi:10.1080/13583883.2006.9967159](https://doi.org/10.1080/13583883.2006.9967159)

- Mihhailova, G. (2006). E-learning as internationalization strategy in higher education : Lecturer's and student's perspective. *Baltic Journal of Management*, 1(3), 270-284. doi:10.1108/17465260610690926
- Miller, J. L. (2007). The new education professionals : The emerging specialties of instructional designer and learning manager. *International Journal of Public Administration*, 30(5), 483-498. doi:10.1080/01900690701205970
- Mintu-Wimsatt, A. (2001). Traditional vs. Technology-mediated learning : a comparison of students's course evaluations, *Marketing Education Review*, 11(2), 63.
- Muirhead, B. (2002). Promoting online interaction in today's colleges and universities. *USDLA Journal*, 16(7), 43-47.
- Muskett, D. (1996). Making university- industry co-operation work for education and training. *Industrial and Commercial Training*, 28(2), 22-29. doi:10.1108/00197859610109257
- Mutula, S. M. (2002). E-learning initiative at the University of Botswana : Challenges and opportunities. *Campus-Wide Information Systems*, 19(3), 99-109. doi:10.1108/10650740210431916
- Navarro, P. (2000). Economics in the cyberclassroom. *The Journal of Economic Perspectives*, 14(2), 119-132. doi:10.1257/jep.14.2.119
- Neumann, P. G. (1998). Risks of e-education. *Communications of the ACM*, 41(10), 136. doi:10.1145/286238.286255
- Neumann, Y. et Neumann, E.F. (2010). The Robust Learning Model (RLM): A Comprehensive Approach To A New Online University, *Journal of College Teaching and Learning*, 7(1) 27-36.
- Newton, R. (2003). Staff attitudes to the development and delivery of e-learning. *New Library World*, 104(10), 412-425. doi:10.1108/03074800310504357
- Nica, M. et Grayson, M. (2011). Effects Of Teaching Business Web 2.0 Style, *International Journal of Business and Social Science*, 2(18).
- Oosthuizen, A. G., Loedolff, V. P. et Hammann, F. (2007). A study to determine compliance with minimum requirements for quality assurance in the College of Economic and Management Sciences at the University of South Africa. *The Business Review*, 8(1), 129-136.
- Osborne, M. et Oberski, I. (2004). University continuing education : The role of communications and information technology. *Journal of European Industrial Training*, 28(5), 414-428. doi:10.1108/03090590410533099
- Overbaugh, R. C. et Lin, S. (2006). Student characteristics, sense of community, and cognitive achievement in Web-based and lab-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 205-223. doi:10.1080/15391523.2006.10782480
- Ozdemir, Z. D. et Abrevaya, J. (2007). Adoption of technology-mediated distance education : A longitudinal analysis. *Information & Management*, 44(5), 467-479. doi:10.1016/j.im.2007.04.006
- Ozdemir, Z. D., Altinkemer, K. et Barron, J. M. (2008). Adoption of technology-mediated learning in the U.S. *Decision Support Systems*, 45(2), 324-337. doi:10.1016/j.dss.2008.01.001
- Payette, D. & Gupta, R. (2009). Transitioning From Blackboard To Moodle - Course Management Software: Faculty And Student Opinion. *American Journal of Business Education*, 2(9), 67-73.
- Piccoli, G., Ahmad, R. et Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments : A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426. doi:10.2307/3250989
- Pratt, J. (2005). The fashionable adoption of online learning technologies in Australian universities. *Journal of the Australian and New Zealand Academy of Management*, 11(1), 57-74. doi:10.5172/jmo.2005.11.1.57

- Rossin, D., Ro, Y.K, Klein, B.D. et Guo, M. (2009). The Effects of Flow on Learning Outcomes in an Online Information Management Course. *Journal of Information Systems Education*, 20(1), 87-98.
- Rungtusanatham, M., Ellram, L. M., Siferd, S. P. et Salik, S. (2004). Toward a typology of business education in the Internet age. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2(2), 101-120. [doi:10.1111/j.1540-4609.2004.00040.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2004.00040.x)
- Santally, M. I. et Alain, S. (2006). Personalisation in Web-based learning environments. *Journal of Distance Education Technologies*, 4(4), 15-35. [doi:10.4018/jdet.2006100103](https://doi.org/10.4018/jdet.2006100103)
- Scagnoli, N. I. (2001). Student Orientations for Online Programs. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 19-27. [doi:10.1080/15391523.2001.10782330](https://doi.org/10.1080/15391523.2001.10782330)
- Schank, R.C. (1998). Horses for courses. *Communications of the ACM*, 41(7), 23-25. [doi:10.1145/278476.278482](https://doi.org/10.1145/278476.278482)
- Shea, T., Motiwalla, L. et Lewis, D. (2001). Internet-based distance education — The administrator's perspective. *Journal of Education for Business*, 77(2), 112-117. [doi:10.1080/08832320109599059](https://doi.org/10.1080/08832320109599059)
- Simmons, J. R. (2001). Distance learning : Education or economics?. *International Journal of Value-Based Management*, 14(2), 157-169. [doi:10.1023/A:1011170425458](https://doi.org/10.1023/A:1011170425458)
- Smith, D. E. et Mitry, D. J. (2008). Investigation of higher education : The real costs and quality of online programs. *Journal of Education for Business*, 83(3), 147-152. [doi:10.3200/JOEB.83.3.147-152](https://doi.org/10.3200/JOEB.83.3.147-152)
- Sosin, K., Lecha, B. J., Agarwal, R., Bartlett, R. L. et Daniel J. I. (2004). Efficiency in the use of technology in economic education : Some preliminary results. *American Economic Review*, 94(2), 253-258. [doi:10.1257/0002828041301623](https://doi.org/10.1257/0002828041301623)
- Stella, A. et Gnanam, A. (2004). Quality assurance in distance education : The challenges to be addressed. *Higher Education*, 47(2), 143-160. [doi:10.1023/B:HIGH.0000016420.17251.5c](https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000016420.17251.5c)
- Tanner, J.R; Noser, T.C; Totaro et M.W. (2009). Business Faculty and Undergraduate Students' Perceptions of Online Learning: A Comparative Study *Journal of Information Systems Education*, 20(1), 29-40.
- Teghe, D. et Knight, B. A. (2004). Neo-liberal higher education policy and its effects on the development of online courses. *Campus-Wide Information Systems*, 21(4), 151-156. [doi:10.1108/10650740410555025](https://doi.org/10.1108/10650740410555025)
- Thirunarayanan, M. O. et Perez-Prado, A. (2001). Comparing Web-based and classroom-based learning : A quantitative study. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(2), 131-137. [doi:10.1080/15391523.2001.10782340](https://doi.org/10.1080/15391523.2001.10782340)
- Tikhomirov, V., Tikhomirova, N. Maksimova, V. et Telnov, Y. (2009). The Integrated Knowledge Space - the Foundation for Enhancing the Effectiveness of the University's Innovative Activity, *Informatica Economica* 13(4), 5-10.
- Waldmann, E. et De Lange, P. (1996). Performance of business undergraduates studying through open learning : a comparative analysis. *Accounting Education*, 5(1), 25-33. [doi:10.1080/09639289600000003](https://doi.org/10.1080/09639289600000003)
- Wang, Y. et Braman, J. (2009). Extending the Classroom through Second Life, *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 235-247.
- Watters, M.P et Robertson, P.J. (2009). Online delivery of accounting courses : student perceptions, *Academy of Educational Leadership Journal*, 13(3), 51-57.
- Wee, L. K. N. et Chen, S. E. (2001). Getting it right : Enhancing on-line learning for higher education using the learner-driven approach. *Singapore Management Review*, 23(2), 61-74. [Récupéré de la base de données The Free Library : www.thefreelibrary.com](https://www.thefreelibrary.com)
- White, S. (2007). Critical success factors for e-learning and institutional change — some organisational perspectives on campus-wide e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 840-850. [doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00760.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00760.x)

- Xiaoqing, L. (2007). Intelligent Agent–Supported Online Education. *Decision Sciences Journal Of Innovative Education*, 5(2), 311-331.
- Zabriskie, F. H. et McNabb, D. E. (2007). E-hancing the Master of Business Administration (MBA) Managerial Accounting Course. *Journal of Education for Business*, 82(4), 226-233.
[doi:10.3200/JOEB.82.4.226-233](https://doi.org/10.3200/JOEB.82.4.226-233)
- Zamfir, G. (2011). Theoretical and Factual Meaning in Assisted Instruction, *Informatica Economica*, 15(2) : 94-106.
- Zapalska, A. et Brozik, D. (2006). Learning styles and online education. *Campus-Wide Information Systems*, 23(5), 325-335.
[doi:10.1108/10650740610714080](https://doi.org/10.1108/10650740610714080)

ANNEXE 2

Liste des revues

Gestion des organisations

Marketing

American Marketing Association
Marketing Intelligence & Planning
The Business Review
The International Journal of Management
Journal of American Academy of Business
International Journal of Value-Based Management
Journal of Managerial Psychology

Management

Baltic Journal of Management
Business and Professional Communication Quarterly
The International Journal of Business and Social Science
International Journal of Business and Management
International Journal of Organizational Innovation
International Journal of Public Administration
Foresight : the journal of Future Studies, Strategic Thinking and Policy
Organization Management Journal

Academy of Management
Journal of Leadership Studies
Journal of Knowledge Management
Journal of Leadership & Organizational Studies
Singapore Management Review
Strategic Change
Managerial Auditing Journal
The British Journal of Administrative Management
SAM Advanced Management Journal
Systemic Practice and Action Research

Technologies de l'information

Information & Management
Information, Communication & Society
Informatica Economica
Journal of Information Technology Theory and Application
International Journal of Emerging Technologies and Society

Information Technology for Development
Information Resources Management Journal
Association for Computing Machinery
Communications of the ACM
Decision Support Systems
Information Systems Frontiers
User Modeling and User-Adapted Interaction

Journal of Management Information Systems
Journal of Electronic Commerce in Organizations
MIS Quarterly
The Journal of Computer Information Systems
Systèmes d'Information et Management
Online Information Review

Enseignement supérieur

Enseignement et pédagogie des sciences de la gestion

Education + Training
Industrial and Commercial Training
Journal of European Industrial Training
Journal of College Teaching & Learning
American Journal of Business Education

The Journal of Human Resource and Adult Learning
International Journal of Pedagogies and Learning
Journal of Education for Business

Accounting Education
Issues in Accounting Education
International Journal of Educational Management

Journal of Marketing Education
IEEE Transactions on Education
Delta Pi Epsilon Journal

Usage du numérique dans les pratiques d'enseignement

British Journal of Educational Technology
International Journal of Distance Education
Journal of Information Systems Education
Campus-Wide Information Systems
The American Journal of Distance Education
Journal of Distance Education Technologies
Journal of Research on Technology in Education
Multimedia Tools and Application
Journal of the American Society for Information Science and Technology

Tech Directions
International Review of Research in Open and Distance Learning
USDLA Journal
International Journal of Technologies in Higher Education
T.H.E. Journal
Journal of Information Systems Education
New Library World

Gestion de l'enseignement supérieur

Academy of Educational Leadership Journal
Tertiary Education and Management
Higher Education Policy
Decision Sciences Journal of Innovative Education
Quality in Higher Education
Education, Business and Society : Contemporary Middle Eastern