



32^{ème} congrès de l'AGRH
Paris, 13-14-15 octobre 2021

**Mutations de l'environnement, mutations
des organisations, mutations de la GRH ?**

Patricia Pignier-Hondareyte
Professeur en management
ESC PAU Business School - France

CHANGEMENT EN SITUATION DE CRISE DE LA COVID-19 : LE CAS DU RECOURS AUX INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES NUMÉRIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS EN GESTION

Résumé :

La situation de crise de la Covid-19 constitue une rupture avec la logique antérieure de contexte stable. Le confinement ordonné par le gouvernement en mars 2020 a contraint les enseignants-chercheurs à trouver des solutions en un temps record pour poursuivre leur activité d'enseignement. La technologie numérique est alors devenue le moyen de maintenir « le lien » que requiert la continuité pédagogique. Cette expérience a favorisé l'expérimentation de l'enseignement à distance. La recherche porte sur les comportements des enseignants-chercheurs face à l'injonction d'enseigner à distance en contexte de crise sanitaire de la Covid-19 pendant la période de confinement : elle se focalise sur le comportement en situation de crise. Les résultats apportent un éclairage sur la capacité de changement agile et sur l'évolution de la perception des innovations pédagogiques dans l'exercice du métier.

Mots clés : crise, enseignement supérieur, enseignant-chercheur, innovations pédagogiques, comportement, changement.

Abstract:

Covid-19's crisis breaks from the previous logic of a stable context. The government ordered lockdown in March 2020 and forced teacher-researchers to find solutions in a very short time to continue their teaching activity. Digital technology then allowed maintaining "the link" required by pedagogical continuity. This experience promoted experimentation with distance-learning. The research focuses on the behaviors of teacher-researchers in the face of the injunction to teach at a distance in the context of the Covid-19 health crisis during the lockdown period: it focuses on behavior in crisis. The results highlight on the capacity for agile change and on the evolution in the perception of pedagogical innovations in the practice of the teaching.

Keywords: crisis, higher education, teacher-researcher, pedagogical innovations, behavior, change.

INTRODUCTION

Dès le mois de janvier 2020, l'information sur la dangerosité de la propagation du virus coronavirus, en France et à travers le monde, a soulevé de nombreuses inquiétudes. Au fil des jours, l'état sanitaire s'est aggravé et la propagation de l'épidémie de coronavirus s'est transformée en pandémie mondiale¹. Les gouvernements se sont alors accordés pour ordonner une mise en quarantaine (appelée période de confinement) de l'ensemble de la population pour stopper l'épidémie. Cette situation de « crise sanitaire » a été dénommée « Crise de la Covid-19 ». Ainsi, le 12 mars 2020, le gouvernement français a ordonné la fermeture des établissements d'enseignement supérieur à partir du lundi 16 mars. En quelques jours, tous les acteurs de l'enseignement supérieur (et de l'ensemble des niveaux d'enseignement dès le primaire) ont basculé dans un contexte de crise. La priorité devait être donnée à la poursuite des enseignements, dans le cadre du Plan de Continuité Pédagogique (PCP), avec un objectif : ne pas rompre le processus d'apprentissage en basculant les cours en ligne². La technologie numérique est alors devenue le moyen de maintenir « le lien » requis pour la continuité pédagogique.

Le confinement a contraint les enseignants-chercheurs à trouver en un temps record des solutions pour poursuivre leurs enseignements à distance. Dès lors, en quelques jours à peine, l'ensemble du corps enseignant de l'enseignement supérieur français a dû faire preuve d'une réactivité immédiate. Alors que l'usage des outils numériques restait jusqu'à cette date extrêmement limité dans l'enseignement supérieur (Ben Youssef & Rallet, 2009 ; Charlier, 2011 ; Pignier-Hondareyte, 2021), un apprentissage accéléré des fonctionnalités de base des outils pédagogiques de formation à distance s'est imposé pour maintenir les cours programmés. La priorité a été donnée à l'installation des outils de visioconférence permettant de communiquer, de projeter des supports et d'animer les cours à distance.

Cette période de confinement en situation de crise sanitaire laissait supposer un comportement réactif face au changement. Ainsi, nous y avons trouvé une voie à l'étude d'un comportement en situation de crise inédite. Nous nous sommes appuyés sur la question de recherche suivante : « Comment les enseignants-chercheurs ont-ils réagi, en cette situation de crise, à l'injonction de faire de l'enseignement à distance ? ».

Dans la première partie, nous présenterons une revue de la littérature relative à l'utilisation des technologies numériques d'une part, et sur la question du changement, d'autre part. Nous présenterons, en seconde partie, nos choix méthodologiques pour conduire la recherche. La troisième partie présentera l'analyse et les résultats obtenus autour des trois points abordés : la réaction au changement, la mobilisation des ressources humaines et la perception expérientielle du numérique. Enfin, ce travail sera suivi de la discussion et de la conclusion.

¹ La Covid-19 est la maladie infectieuse causée par le dernier coronavirus qui a été découvert en décembre 2019. Elle a provoqué un confinement à domicile des populations à l'échelle mondiale sur le début de l'année 2020, dont une mise en place du 17 mars 2020 au 11 mai 2020 en France.

² Plan de Continuité Pédagogique (PCP) 2020.

<https://services.dgesip.fr/fichiers/Fiches-PlanContinuitePedagogique-DGESIP.pdf>.

1. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS ET INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES NUMÉRIQUES

Initialement, le phénomène de la « transformation digitale » bouleversait l'enseignement supérieur français depuis environ 15 ans d'introduction des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication). Dans ce contexte de promotion constante du numérique, de nombreux points de vue, les résultats escomptés d'une « modernisation de la pédagogie » restaient mitigés (JORF, 2015 ; MEN & MESRI, 2018, OCDE enquête, 2005 ; Poteaux, 2013).

Nous avons mobilisé une sélection de travaux de recherches pour éclairer, à cet égard, le comportement des acteurs face aux innovations pédagogiques numériques en contexte stable (section 1.1). Puis, les travaux d'auteurs de référence portant sur les conditions d'acceptation et de diffusion des innovations (section 1.2) ont été mobilisés pour nous focaliser ensuite sur le changement en situation de crise (section 1.3).

1.1 Les enseignants-chercheurs et les technologies numériques

Au début des années 2000, les premiers « Campus Numériques Français » ont été lancés pour impulser les enseignements à distance avec l'appui des nouvelles technologies (Albero, 2004 ; Sidir, 2007). L'idée était alors que l'usage du numérique dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur contribuerait à la réussite des étudiants (Cerisier, 2014). Depuis, des efforts constants sont portés par les politiques publiques pour introduire le numérique dans les établissements d'enseignement supérieur français.

Les TICE font référence à l'ensemble des équipements tels que les ordinateurs et les logiciels pouvant servir de supports pédagogiques de présentation, production, communication et collaboration. Il s'agit, selon Duguet & Morlaix (2017, p. 7), de « l'ensemble des matériels, logiciels et services numériques pouvant être utilisés pour enseigner ». L'introduction du numérique est vue comme un levier permettant la diversification des méthodes pédagogiques (Dubrac & Djebara, 2015). Les innovations pédagogiques sont présentées comme des ressources matérielles conçues pour améliorer et innover dans les situations d'apprentissage. Cependant, la valeur pédagogique, c'est-à-dire leur utilité, est faiblement perçue ou non-perçue par les enseignants-chercheurs (Duguet & Morlaix, 2012 ; Lameul, Peltier & Charlier, 2014 ; Michel, George & Garrot, 2007 ; Pignier-Hondareyte, 2021 ; Poyet, 2015). Ils perçoivent ces outils plutôt comme un obstacle, non comme un canal de délivrance du savoir (Ben Youssef & Hadhri, 2009) et comme une tâche supplémentaire dans leur travail (Béchar, 2001 ; OCDE enquête, 2005). « L'innovation » n'a alors pas convaincu les acteurs de leur intérêt en tant que ressource complémentaire dans la pratique pédagogique.

Ces contributions des travaux de recherche révèlent une faible intégration des outils pédagogiques numériques dans les pratiques des enseignants-chercheurs dans un contexte qualifié de stable.

1.2 L'acceptation et la diffusion des technologies numériques

Dès 1989, Davis, Bagozzi & Warshaw ont contribué au courant de l'usage des systèmes d'informations par leur volonté de comprendre pourquoi l'acteur accepte ou refuse d'utiliser l'ordinateur : « the computer usage behavior » (Davis *et al.*, 1989, p. 983). Ils considèrent que l'acceptation est influencée par deux facteurs : la perception de l'utilité et la perception de la facilité d'utilisation (variables perceptuelles). Selon eux, ces deux facteurs influencent positivement l'intention d'utilisation. Leur modèle TAM (Technology Acceptance Model) questionne alors les raisons pour lesquelles un acteur accepte ou refuse d'utiliser la technologie dans son activité. Les dimensions du TAM s'articulent entre elles selon les préconisations de Davis *et al.* (1989). Cette approche a alimenté les travaux de recherche sur les innovations et a contribué à la compréhension de la question de l'acceptation.

Rogers, en 1962, a abordé le champ théorique de la diffusion des innovations. Ces apports ont été réédités en 1983 et en 1995 (Rogers, 1995). L'auteur s'est intéressé au processus de diffusion des innovations dans les organisations en intégrant les perceptions des acteurs sur les attributs de l'innovation technologique. Il a intégré les variables :

- des avantages relatifs de la nouvelle technologie quant à ce qu'elle peut apporter,
- de la compatibilité des systèmes de valeurs sociales existantes (qui incluent les expériences passées et le besoin potentiel),
- de la facilité d'essai,
- et de l'observabilité (des avantages).

Le modèle DOI (Diffusion Of Innovation) de Rogers (1995) est global puisqu'il intègre la personne, l'organisation et la dimension sociétale et il met en mouvement la diffusion de la technologie. Il est cohérent avec le modèle TAM et le complète, en faisant référence à la compatibilité de la nouvelle technologie avec les valeurs sociales existantes. Il reprend le double jeu de la perception de l'utilité et de celle de la facilité d'utilisation de cette nouvelle technologie, mais fait le lien entre le niveau individuel d'acceptation et le niveau plus global de diffusion de l'innovation, via notamment le lien avec les valeurs sociales.

Puis, Tornatzky & Fleischer (1990) ont élaboré le modèle TOE (contexte Technologique, Organisationnel et Environnemental ou Technological, Organizational and Environmental context) pour l'adoption, basé sur la théorie de la contingence des organisations. Ils ont intégré trois dimensions pour compléter le modèle DOI :

- le contexte technologique,
- le contexte organisationnel,
- le contexte environnemental.

Le modèle DOI a été ainsi enrichi par les trois variables technologiques, contextuelles et environnementales du TOE de Tornatzky & Fleischer (1990).

Ainsi, le modèle TAM met en perspective le niveau individuel du comportement et le modèle DOI analyse la façon dont une innovation peut se diffuser dans l'organisation. La période de confinement de 2020 en situation de crise de la Covid-19 a bouleversé l'environnement et le contexte de travail des enseignants-chercheurs. Chacun a dû se mobiliser pour être en capacité

de poursuivre les enseignements en ligne selon les principes du PCP édictés par le gouvernement, laissant alors supposer des réactions au changement.

1.3 Le changement en situation de crise

« L'évocation du mot changement n'appelle pas une définition univoque. » selon Lison, Bédard, Beaucher & Trudelle (2014, p. 2). Pour Alexandre-Bailly, Bourgeois, Gruere, Raulet-Croset & Roland-Levy (2013, p. 284) introduire un savoir, une démarche, un outil ou faire évoluer sa culture peut s'inscrire pour une organisation dans une réelle volonté d'innovation ou bien par l'influence d'effets de mode ou encore de mimétisme, engendrés par d'autres structures du même secteur. Globalement le changement est une modification ou une transformation de quelque chose, le passage d'un état à un autre qui génère une rupture d'un rythme, d'une habitude et qui bouleverse l'ordre établi selon le dictionnaire Larousse (2018).

Depuis les années 60, les approches (plutôt théoriques, portant sur les mécanismes du changement ou plutôt pragmatiques, portant sur les outils de conduite du changement) se sont développées, tant la problématique du changement interroge les organisations (Autissier, Vandangeon-Derumez & Vas, 2010 ; Balogun, Hope-Hailey & Viardot, 2005 ; Robbins & Decenzo, 2004). Le changement peut aussi être abordé à partir du comportement de l'acteur en situation de changement pour en améliorer sa compréhension. Dès 1948, Coch & French soulignent que sans la contribution des acteurs, l'organisation ne peut pas changer car un changement requiert la modification des comportements, des habitudes et des façons de travailler. L'habitude est une force stabilisante mais elle est aussi une force de résistance. Crozier & Friedberg (1977) insistent sur le fait que la résistance au changement est l'expression légitime d'une analyse rationnelle des risques encourus par les individus lors d'un changement et qu'elle doit être alors analysée pour être comprise. Les causes et les réactions peuvent être multiples. Le changement de nature pédagogique et technologique n'était que peu engagé au regard des résultats des recherches que nous avons présentées en section 1.1.

Selon Morin (1994), une crise peut créer de nouvelles conditions pour le déploiement de l'action et ouvre le champ des potentialités de créations et d'innovations. Elle peut constituer, selon lui, un moment privilégié de changement des comportements. Le comportement agile implique, notamment, une capacité à s'ajuster rapidement à un ou de nouveaux événements, à prendre une ou des décisions, à traiter une urgence de façon appropriée, à trouver des solutions face à une situation complexe (Frimousse & Peretti, 2015 ; Sinapin, 2021). Cette période de crise sanitaire laissait supposer que les comportements des enseignants-chercheurs puissent être différents lorsqu'ils ont été face à l'injonction de faire de l'enseignement à distance. Le déclenchement de l'épidémie de Covid-19 au début de l'année 2020, parce qu'elle a brutalement bouleversé les pratiques en matière de recours au numérique, dans l'enseignement supérieur notamment, a initié une voie à l'étude du comportement en situation de crise. Dans ce contexte de changement brutal où chacun s'est retrouvé à son domicile, seul ou en famille, pour continuer à exercer son métier, nous avons décidé d'investiguer le *modus operandi* des acteurs.

2. ÉTUDE QUALITATIVE EXPLORATOIRE

Notre recherche relève d'une démarche compréhensive et exploratoire : nous cherchons à savoir comment les acteurs ont réagi et comment ils ont agi (Hlady Rispal, 2002). Elle est synchronique et contextualisée. La contextualisation permet de resituer le propos dans son contexte, d'en comprendre les liens et les cohérences permettant ainsi une compréhension des liens entre l'homme et son comportement (Hlady Rispal, 2002 ; Taskin & Dietrich, 2016).

2.1 Échantillon représentatif de l'objet de recherche

Nous avons alors identifié quatre établissements d'enseignement supérieur pluridisciplinaires de tailles intermédiaires pour leur représentativité, c'est à dire leurs traits communs mais aussi leur diversité (Miles & Huberman, 2003) : deux universités (CAS 1 et CAS 2) accueillant entre 2000 et 2700 étudiants dans le domaine de formations droit, économie, gestion, et deux écoles d'enseignement supérieur de type business schools (CAS 3 et CAS 4) accueillant entre 1400 et 2700 étudiants. Le choix de quatre établissements nous permet de contextualiser ce que nous apprendrons dans chaque cas et de mieux saisir le phénomène par la mise en relation des propos des personnes à leur contexte (Glaser & Strauss, 2010 ; Husser, 2005).

La sélection de nos quatre cas est réalisée à partir de fondements conceptuels (Miles & Huberman, 2003, p. 63). L'étude de cas est adaptée au sujet : elle permettra d'appréhender chaque cas dans sa globalité, et, par un découpage en unités d'analyse, de comprendre – au mieux – le phénomène (Yin, 2003). L'examen de quatre cas similaires et aussi de leurs contrastes, intensifiera la précision, la validité et la stabilité des résultats obtenus (Miles & Huberman, 2003, p. 62).

Notre échantillon a été composé sur la base de considérations théoriques et non statistiques : il est représentatif de l'objet de notre recherche (Glaser & Strauss (2010). Nous avons choisi des enseignants-chercheurs en sciences de gestion et sciences économiques (hommes, femmes), tous permanents dans les établissements. Ces personnes sont choisies d'après le critère de représentativité, c'est-à-dire qu'elles révèlent les dimensions étudiées et sont rattachées au problème étudié. L'unité d'analyse, dans ce travail, est constituée de la situation de chaque personne interrogée telle qu'elle en rend compte. Selon le principe de réplication, nous avons souhaité nous entretenir (par téléphone ou par visio) avec un nombre suffisant de personnes pour nous assurer d'une certaine richesse des données, de réduire le risque de subjectivité et de pouvoir relativiser les réponses (Hlady Rispal, 2002 ; Thiétart, 2007). Nous avons suivi le principe logique qui consiste à considérer que lorsque les dernières unités d'observations analysées n'apportent plus d'éléments nouveaux, ni consistants, alors nous pouvons considérer que nous sommes à saturation. La saturation théorique est le moment où l'apprentissage incrémentiel est minimale : c'est une caractéristique fondamentale de la *Grounded Theory* de 1967 développée par Glaser & Strauss (2010).

2.2 Collecte des données

Nous avons pu réaliser 21 entretiens semi-directifs, d'environ trente minutes chacun, avec l'appui d'un guide d'entretien de façon à bien structurer notre questionnement (De Ketele &

Roegiers, 2015 ; Romelaer, 2005). Avec ce guide d'entretien, nous nous sommes donnés comme objectif de connaître :

- la réaction des acteurs face au changement brutal,
- leur retour d'expérience collaborative,
- leur perception des outils pédagogiques numériques,
- les résultats obtenus dans l'exécution du PCP.

Ainsi, les 21 entretiens réalisés et présentés dans le tableau 1, nous ont permis d'atteindre une certaine saturation de l'échantillon, en ce sens que dans chaque type d'établissement, les derniers entretiens supplémentaires que nous avons conduits ne faisaient que confirmer ce que nous avons déjà appris.

	2020
CAS 1	6
CAS 2	4
CAS 3	6
CAS 4	5
TOTAL	21

Tableau 1 – Nombre total d'entretiens réalisés entre le 21 avril 2020 et le 7 septembre 2020

Pour préparer l'analyse de ces données, nous avons, dans un premier temps, retranscrit chaque entretien immédiatement après l'interview afin de préserver la fidélité des propos du répondant et notre posture méthodologique mais aussi afin d'éviter les biais de déperdition ou de déformation des propos. Nous avons procédé à une analyse narrative pour chacun d'eux, permettant l'émergence des premiers constats sur le corpus global.

Ensuite, nous avons procédé à une analyse thématique pour chaque cas. Le processus de codage s'est fait à partir d'un, deux ou trois mots sur l'intégralité des données dans l'analyse thématique (mots du guide d'entretien, alimenté par la littérature et ceux qui ont émergé, des propos des répondants). Notre codage s'inscrit donc dans une logique mixte : inductive et déductive. Nous avons ensuite réalisé une analyse inter cas en croisant des résultats des quatre établissements.

3. ANALYSE DE CONTENU : MOBILISATION ET AGILITÉ AU CŒUR DES RÉACTIONS

Le travail d'analyse des données a permis l'émergence de résultats que nous allons présenter. Nous avons tout d'abord identifié le positionnement du niveau de pratique initiale des outils pédagogiques numériques en contexte stable (jusqu'en 2019) pour connaître le profil utilisateur de chaque enseignant-chercheur interrogé (section 3.1). Nous avons précisé ensuite le choix des outils numériques utilisés en période de confinement et des ressources (humaines et matérielles) mobilisées pour accompagner ce changement brutal (section 3.2). Enfin, nos

résultats ont porté sur la mobilisation des ressources humaines (sections 3.3 et 3.4) et sur l'intention de chacun à recourir aux outils pédagogiques numériques à des fins pédagogiques en sortie de confinement (sections 3.5 et 3.6).

L'ensemble de ces résultats se présentent sous forme de figures et tableaux conçus pour rassembler l'information et l'organiser de façon à ce qu'elle soit accessible et lisible. Nous illustrerons le propos par des verbatim qui reflètent les formulations de chaque acteur et rendent ainsi l'analyse concrète et complète (Gavard-Perret, Gotteland, Haon & Jolibert, 2008 ; Miles & Huberman, 2003).

3.1 Les profils utilisateurs

Nous avons demandé à chaque enseignant-chercheur dans quelle catégorie d'utilisateur des outils pédagogiques numériques il se situait avant le déclenchement de la pandémie. Nous présentons dans le tableau 2 les catégories identifiées.

Catégorie utilisateur	Code	Usage	Pédagogie	Exemples d'utilisation
Fonctions avancées	FA	Emploi des fonctions avancées de la plateforme	Transforme la situation traditionnelle d'apprentissage	Test Quizz QCM interactifs Exercices autocorrectifs Présentations animées
Fonctions basiques	FB	Emploi des fonctions de base de la plateforme	Utilisation dans le prolongement des pratiques	Dépôt des supports en ligne
Non-utilisateur	NU	Pas d'utilisation de la plateforme	Numérisation et envoi des supports par mail et/ou distribution en cours	-

Tableau 2 – Les trois profils utilisateurs

Nous présentons dans le tableau 3 la répartition des répondants selon les trois profils utilisateurs identifiés (2019), c'est-à-dire avant l'éclatement de la pandémie.

Nous voyons qu'il y avait, avant la pandémie, très peu de non utilisateurs des TICE, mais la plupart des enseignants-chercheurs interrogés se limitaient aux fonctions basiques des outils disponibles. Ceux qui utilisaient les fonctions plus avancées reconnaissent le faire de façon limitée, comme en témoignent les verbatim suivants.

CAS 2 – EC – Sonia – « J'utilisais la plateforme. Et toujours le mail, qui reste une valeur sûre pour l'envoi de documents et la communication. »

CAS 4 – EC – Tom – « Je me servais de la plateforme avec le Tchat et des QCM. J'avais eu une expérience il y a deux ans dans une autre école avec Zoom. Ça été un premier pas. »

	Prénom	Spécialité	H/F	Age	Ancienneté Poste EC	Profil utilisateur 2019			Entretien 2020
						Avancé	Basique	Non Utilisateur	
CAS 1	Eléonore	Finance	F	40-50	23		FB		19/05/2020
	Ghyslain	Finance	H	50-60	21	FA			23/04/2020
	Marie	Mkg	F	30-40	9			NU	28/05/2020
	Alain	RH	H	30-40	12		FB		24/06/2020
	Irène	Mgt	F	40-50	18		FB		08/06/2020
	Kévin	Mkg	H	40-50	17		FB		07/09/2020
								Total	6
CAS 2	Sonia	Finance	F	50-60	22	FA			21/04/2020
	Françoise	RH	F	40-50	25	FA			10/06/2020
	Lorie	Mgt	F	30-40	14		FB		04/06/2020
	Gabriel	Mgt	H	40-50	18	FA			04/06/2020
								Total	4
CAS 3	Florian	Finance	H	30-40	12	FA			29/04/2020
	Frantz	Finance	H	30-40	6	FA			27/04/2020
	Francis	Mkg	H	50-60	9			NU	23/04/2020
	Chantal	Finance	F	30-40	6		FB		27/04/2020
	Naïs	Finance	F	30-40	17		FB		05/06/2020
	Gina	Mgt	F	40-50	22		FB		08/06/2020
								Total	6
CAS 4	Caroline	RH	F	30-40	7	FA			20/05/2020
	Denise	RH	F	40-50	9	FA			11/06/2020
	Maud	Mkg	F	50-60	25			NU	27/04/2020
	Tom	Mkg	H	40-50	20	FA			11/06/2020
	Nicole	Mgt	F	30-40	9	FA			08/06/2020
								Total	5
									21 entretiens

**Tableau 3 – Enseignants-chercheurs interrogés et profils utilisateurs 2019
(prénoms fictifs et anonymat des établissements)**

Mkg : Marketing ; Mgt : Management ; H : Homme ; F : Femme ; EC : Enseignant-Chercheur
FA : Fonctions Avancées ; FB : Fonctions Basiques ; NU : Non-Utilisateur

3.2 La réaction au changement

Dans ce contexte ouvert par la pandémie, chaque enseignant-chercheur a utilisé tout ou partie des ressources mises à disposition dans les institutions par l'intermédiaire des personnels des services informatiques et numériques dédiés, en fonction notamment de sa pratique antérieure et de sa perception du besoin. Le premier réflexe pour l'ensemble des répondants a été de

mettre à jour et d'enrichir les supports de cours initialement conçus et le second réflexe a été de prendre en main l'outil de communication collaborative mis à disposition (Teams, Zoom ou Skype dans les cas considérés). Les répondants ont passé beaucoup de temps à se former et à former les intervenants pour certains. Dans ce contexte de crise, les enseignants-chercheurs n'ont pas compté les heures de travail. Ils nous ont fait part de cette expérience.

CAS 1 – EC – Ghyslain – « Pour les TD, il a fallu s'organiser. J'ai repris les cours, j'ai ajouté des vidéos YouTube de quelques minutes en français et en anglais pour compléter et j'ai mis les liens. C'était en complément. »

CAS 2 – EC – Françoise – « J'ai beaucoup travaillé par rapport à la normale. »

CAS 3 – EC – Frantz – « On a gardé le lien avec les étudiants. Il y avait beaucoup plus de travail pour se former, répondre aux questions des étudiants. On avait peur du décrochage. Et là, la notion du temps n'est plus la même. Il faut faire attention, on ne compte plus le temps. Mais ça allait dans le bon sens. »

CAS 4 – EC – Denise – « On a décidé d'annuler les cours la première semaine pour tout préparer. Et ensuite, on a pu donner l'intégralité des cours. C'était intense. On a eu des réunions tous les jours, on travaillait le soir et même le week-end. »

Il n'y a pas eu de difficultés d'apprentissage et d'utilisation de ces outils, même par les profils non-utilisateurs antérieurs. Tous les répondants les ont considérés comme finalement simple à manipuler. Cette période a été l'occasion de découvrir la communication à distance, en interne avec les collègues comme en externe avec les étudiants (classe virtuelle, évaluations orales) et les entreprises. Ainsi, chacun a fait preuve d'agilité entendue comme la capacité de réagir rapidement pour faire face à une contrainte. Les réponses ont révélé la volonté de chacun de préserver le cadre de l'enseignement : un professeur, un cours, une date, un horaire, et une plateforme (faisant office de salle de classe).

Chacun a vécu sa première expérience de télétravail improvisé à temps complet. Certains ont ressenti l'isolement ou la solitude au bout de quelques semaines. Pour d'autres, la situation a fait émerger la difficulté d'avoir tout à gérer en même temps et dans le même lieu : la vie professionnelle et la vie personnelle. Malgré cela, les retours sont positifs : nous n'avons eu aucune réticence de la part des acteurs. Quel que soit le profil, chacun a fait l'effort de se former à la prise en main des outils techniques à disposition. Le maintien de la communication à distance a été privilégié pendant toute la période. Dans ce contexte de travail totalement inédit, l'effort a été consenti pour atteindre l'objectif de formation.

3.3 L'accompagnement managérial

Il y a eu une forte mobilisation des directions des établissements dans ce contexte particulièrement compliqué. Globalement, les enseignants-chercheurs ont apprécié la prise en main managériale dans chacune de leur organisation. Les directions ont fait l'effort de communiquer, au mieux, les différentes mesures émanant du gouvernement.

CAS 1 – EC – Eléonore – « Oui, nous avons des informations par la présidence. C'était nécessaire dans le plan de continuité. Ça été bien mené. On avait des solutions et on pouvait réfléchir ensuite à partir de ça. Et c'est grâce à la réactivité de la direction. C'est l'agilité de l'IAE. Dans les collèges, c'est beaucoup plus grand et plus compliqué à gérer. »

CAS 2 – EC – Gabriel – « Oui, par l'université pour la continuité des activités. Ça été bien pris en main dans le flou gouvernemental. On a fait des réunions avec les responsables de filière sur ce sujet de la continuité. On a échangé, on a fait des fichiers et parlé des dispositifs d'examen en ligne. »

CAS 3 – EC – Florian – « Oui, dans le plan de continuité et il y a eu deux réunions avant la fermeture. On se réunit avec la faculté pour faire des points d'étape pour la continuité en distanciel. »

CAS 4 – EC – Caroline – « Oui, on a été très bien suivi. C'est un grand progrès. Il y a eu beaucoup d'initiatives. La direction répondait même pendant le week-end. Il y a eu une amélioration du management pendant la période. Ils ont été réactifs pendant toute la durée. »

Sur le plan opérationnel, des réunions, des échanges formels et informels se sont renforcés. Les directions ont mobilisé les collaborateurs afin d'analyser la situation, de réfléchir pour proposer, en concertation, des solutions. Ainsi, chaque institution, en fonction de ses moyens humains et matériels s'est adaptée localement, prenant appui sur le PCP. Cette mobilisation des ressources humaines a été déterminante dans la réussite du plan de continuité pédagogique. Ainsi, les comportements agiles ont généré une agilité organisationnelle.

3.4 L'expérience collaborative

Il y a eu une forte mobilisation de l'ensemble des collaborateurs (personnels de direction, personnels des services supports et enseignants-chercheurs), ainsi que des étudiants toujours dans l'objectif commun du maintien de l'activité pédagogique. Les enjeux étaient parfois pressants : terminer les cours, faire passer les examens du second semestre, organiser des rattrapages, assurer le suivi des étudiants en stage et en apprentissage, les accompagner dans la transition et maintenir le contact avec les entreprises. Les services informatiques et numériques ont été en « première ligne » pour mettre en place les outils. Leur accompagnement a été, selon les besoins, plus ou moins poussé. Pour les profils non utilisateurs antérieurs, ils sont intervenus dans l'aide à la connexion aux différentes plateformes par exemple. Ils ont en outre organisé des formations rapides aux nouveaux outils et créé une variété de supports mis à disposition pour l'ensemble des collaborateurs dans des délais très courts, entre 24h et 72h à partir du début du confinement. La richesse des ressources a permis à chacun d'y trouver ce qui lui convenait le mieux pour être opérationnel rapidement. Ainsi, en témoignent, par exemple...

CAS 1 – EC – Irène – « Le pôle nous a aidé. On a de la chance de les avoir. Ils ont été réactifs quand on a basculé à distance. J'ai consulté des tutoriels mis en place. »

CAS 2 – EC – Lorie – « Ils m'ont aidé pour le congrès prévu et pour les réunions. Pour le Covid, ils ont créé une adresse unique pour traiter les demandes. Ils ont proposé des solutions. »

CAS 3 – EC – Chantal – « Avec la DSI, il y a des vidéos, la plateforme site Web créée en temps record pour que tout soit en ligne. Ça faisait beaucoup d'informations pour la première semaine. Mais c'est bien. Et les tutos sont super. »

CAS 4 – EC – Nicole – « Oui, ils ont communiqué beaucoup d'informations au passage du 100% en ligne. Ils ont envoyé des supports. Ils ont travaillé avec la direction pour

les examens. Et ça s'est bien passé. Ils ont mis en place une option de type anti plagiat pour les examens. On a réorganisé le 40% en contrôle continu et 60% sur table. »

Ces réponses témoignent d'une importante mobilisation des personnels des services supports informatiques. Leur intervention a été reconnue par l'ensemble des répondants. Il y a eu aussi une mobilisation des enseignants-chercheurs entre eux et l'expérience s'est construite à partir de l'expérience des pairs les plus avancés et des affinités. L'ensemble des répondants, chacun en fonction de ses besoins et de son profil, a trouvé une réponse à sa demande. Aucun des répondants ne nous a fait part d'un manque de soutien (technique ou autre) de la direction, des pairs ou des services informatiques dédiés.

3.5 La perception expérientielle du numérique

La perception des innovations pédagogiques s'est transformée par l'usage en situation. La contrainte et l'obligation de s'immerger immédiatement dans une situation d'enseignement à distance a permis de lever des freins. Les profils utilisateurs de base et non-utilisateurs antérieurs ont reconnu l'utilité des outils numériques.

CAS 1 – EC – Marie – « C'est une accélération du digital. Je ne pensais pas que je pourrais le faire un jour. Mais maintenant, je sais que je suis capable de faire un cours en visio. C'est dans l'ordre du possible. »

CAS 3 – EC – Francis – « Pour les cours, je considère cette période comme une opportunité de franchir le pas. Il faut que je réfléchisse à faire une scénarisation pour les cours à distance, faire des slides plus adaptées. J'ai évolué. C'est une opportunité pour moi. Ça m'a ouvert les yeux. »

CAS 4 – EC – Maud – « J'ai progressivement utilisé la visio pour les oraux. Ça m'a aidé. Et il faut maintenant continuer et réfléchir à tout ça. Il existe des outils que je dois découvrir. »

Ils reconnaissent que les outils numériques sont un moyen qui permettra, si besoin, le maintien des activités d'enseignement post-Covid-19.

Nous avons également souhaité savoir ce que chacun retenait de cette expérience de travail : la satisfaction (ou pas) de leur réalisation (figure 1).

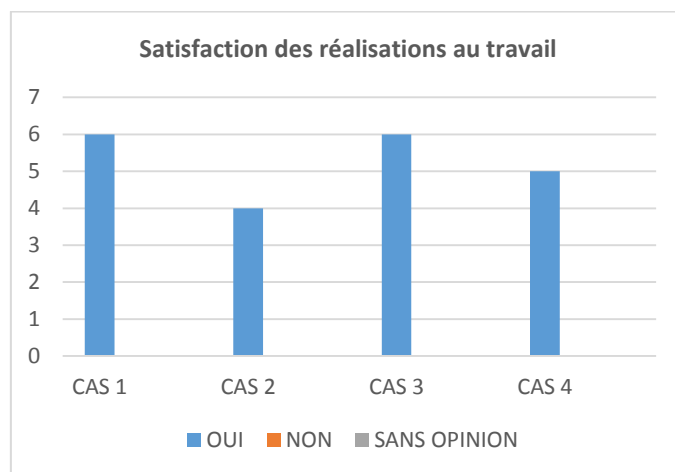


Figure 1 – Satisfaction des réalisations au travail en période de crise de la Covid-19
 Les répondants ont retiré une satisfaction de leur travail : le surcroît temporaire de travail a permis d’atteindre l’objectif et généré de la satisfaction.

3.6 Les limites des technologies numériques dans la pédagogie

Par cette expérience, les enseignants-chercheurs ont aussi évalué les limites de l’enseignement à distance et les limites des potentiels du numérique (tableau 4).

Limites de l'usage des outils pédagogiques numériques				
Pédagogie	Formation	Outils	Relations humaines	Juridique
Autonomie étudiants Feed-back Contrôle Taille groupe Formats d'examens Fatigue visuelle	Gestion du temps Appropriation outils	Nombre d'outils Coût	Étudiants Collaborateurs Acteurs externes	Propriété intellectuelle (dépôt des cours en ligne)

Tableau 4 – Limites perçues de l’usage des outils pédagogiques numériques

CAS 1 – EC – Kevin – « J’étais disponible tout le temps pour répondre et ça a généré un surcroît de mails où les étudiants ne font pas vraiment la différence entre un sms et un mail. Donc si c’était à refaire, je limiterais mes horaires. L’écran est chronophage. »

CAS 2 – EC – Gabriel – « La classe virtuelle manque d’interactivité avec les étudiants, c’est fatiguant. Pour 20 étudiants, ça peut aller. Mais pour 50 ou 60, c’est très dur. La technologie n’est pas au point pour cette interactivité à distance. »

CAS 3 – EC – Naïs – « Il faut être prudent de ne pas basculer dans le tout virtuel. Il y a aussi la limite de l’évaluation à distance. »

CAS 4 – EC – Nicole – « Je préfère le face à face. Le digital, c’est complémentaire et ça aide. Ça ne remplace pas le contact humain. C’est la limite. »

La pandémie ayant éclaté pendant l'année universitaire, les étudiants se connaissaient et connaissaient leurs professeurs, ce qui, selon eux, a grandement facilité la présence aux cours en distanciel. Chacun s'accorde à dire que les cours à distance ne favorisent pas la création et le maintien des relations humaines de la même façon que dans un contexte de cours en présentiel. Les outils pédagogiques numériques ne sont que des outils : ils permettent d'articuler la distance et la présence, à condition d'être mis correctement au service de la pédagogie.

Ainsi, cette période expérimentale de l'enseignement et de la communication à distance a permis à chacun d'évaluer un certain nombre d'avantages et de limites de la technologie à des fins pédagogiques. Chacun est maintenant en capacité de porter un regard plus critique sur l'hybridation des cours (l'hybridation s'entend comme une partie des cours dispensés en présentiel et l'autre partie en distanciel).

4. DISCUSSION DES RÉSULTATS

En contexte stable, initialement, et au moins jusqu'à la date d'entrée en confinement en mars 2020, l'utilisation de la technologie numérique comme pratique pédagogique était encore loin d'être courante, avec une intégration des TICE à l'enseignement encore peu structurée dans les établissements. L'environnement était en progrès mais encore peu efficace dans sa forme initiale (JORF 2015, MEN & MESRI 2018). La valeur pédagogique des TICE, c'est-à-dire leur utilité, était faiblement perçue ou non-perçue par les enseignants-chercheurs (Duguet & Morlaix, 2012 ; Lameul *et al.*, 2014 ; Michel *et al.*, 2007 ; Pignier-Hondareyte, 2021 ; Poyet, 2015). Un contexte organisationnel est qualifié de stable lorsque son fonctionnement bénéficie d'un système de régulation qui lui permet de conserver son cadre et un équilibre général. Puis, une difficulté, prévisible ou pas, dans le domaine de la sécurité des personnes et des biens, perturbe la situation. Le degré de cette difficulté, jugée comme une menace, générera une situation de crise à gérer (Encyclopaedia Universalis, 2020 ; Lagadec, 2011). L'état de crise permet alors de se saisir d'une situation « hors norme » (Poirot-Mazères, Théron & Larrieu, 2012).

Le recours aux technologies informatiques et numériques a permis une transition vers le travail à distance imposé par le confinement. L'ensemble des collaborateurs a pu poursuivre ses activités en télétravail, sans difficulté majeure. L'outil de visio-conférence a été déployé largement dans toute la communauté de l'enseignement supérieur. L'analyse des données collectées a mis en évidence l'agilité des acteurs et des institutions (sections 3.1 à 3.3), l'expérience collaborative des personnes pour trouver une ou des solutions (section 3.4) et la perception renouvelée de l'usage de la technologie numérique à des fins pédagogiques (sections 3.5 et 3.6). Le déploiement des outils à l'ensemble des acteurs nécessitait une mobilisation et une réactivité de leur part pour préserver les unités traditionnelles de temps, de lieu et d'action. Les comportements adoptés sont une illustration de la façon de gérer la tension entre stabilité et changement où chacun a fait en sorte de préserver ces trois unités qui composent des points de repères stables. Nos résultats ont montré que chacun a fait preuve d'une capacité d'adaptation et d'ajustement rapide pour traiter la situation de façon appropriée en ayant recours au potentiel des TICE pour répondre au besoin d'enseigner à distance (Frimousse & Peretti, 2015). Les résistances de certains acteurs peu disposés à changer leurs méthodes traditionnelles d'enseignement (Bareil, 2008, 2009 ; Kalika, 1991 ; Pignier-Hondareyte, 2021) ont été levées. Cette expérience a généré de la satisfaction et dynamisé les

acteurs à avoir recours aux outils numériques, compte tenu des limites relevées. Ils se sentent motivés à poursuivre l'enseignement à distance, en cas de besoin et au cas où une telle situation se reproduirait.

Les institutions ont fait preuve d'agilité organisationnelle dans un environnement turbulent : elles ont été capables de faire face à un environnement marqué par un changement imprévisible (Delavallée, 2016, p. 156 ; Sinapin, 2021). Elles ont prouvé leur capacité à s'adapter rapidement et localement grâce notamment à la technologie en tant que moyen pour assurer la continuité stratégique et conduire les étudiants à terminer leur année. Cette adaptation est le résultat du jeu des acteurs et de leur mobilisation. Le contexte a généré la mise en place d'une coordination relationnelle spontanée par l'interdépendance acceptée des parties impliquées : la coordination des tâches a permis à la coopération d'exister. Ainsi, selon Peretti (2019, p. 24), l'agilité d'organisation repose sur une forte implication des salariés dans le processus reconfiguré. Et selon Sinapin (2021, p. 3), l'agilité organisationnelle « est une réponse à une nécessité – économique – induite par un changement de comportements humains ». Ces résultats mettent aussi en évidence que l'articulation des activités des personnels de l'informatique et de l'enseignement a été un élément clé dans la réussite de la continuité pédagogique où les acteurs ont su unir leurs efforts en écho aux travaux de Lawrence & Lorsch (1969).

Dans la logique des modèles TAM, DOI et TOE mobilisés précédemment, la situation de crise et le confinement qu'elle induit rendent effectivement utiles, aux yeux des enseignants du supérieur, les technologies numériques qui vont permettre d'assurer la continuité pédagogique. Dans cette période de confinement, les enseignants-chercheurs ont analysé personnellement l'utilité des outils numériques mis à leur disposition dans un contexte de mise en œuvre conjointe de la technique et des ressources humaines (Davis *et al.*, 1989). Ils ont reconnu ne pas avoir eu de difficultés d'apprentissage de leur outil principal de communication à distance et l'utilité a été largement admise (Davis *et al.*, 1989). L'assistance efficace des équipes techniques en charge des TICE, dans un contexte de soutien organisationnel et institutionnel, réduit les difficultés réelles et perçues d'appropriation de ces technologies, seconde dimension du modèle TAM de Tornatzky & Fleischer (1990). La large diffusion des usages numériques dans la société réduisait pour sa part le risque d'incompatibilité avec les valeurs sociales envisagé par le modèle DOI. Nous y voyons un progrès dans le processus d'adoption et de diffusion des technologies numériques selon Rogers (1995). En effet, ce processus met en relation la notion d'acceptabilité pratique (l'usage pratique de l'outil et sa facilité d'utilisation) et la notion d'acceptabilité sociale, selon Bobillier-Chaumon & Dubois (2009).

La crise de la Covid-19 a remis en cause l'approche du changement progressif pour un changement en situation réelle de crise (Frimousse & Peretti, 2020a, 2020b). Nous nous rapprochons alors d'une méthode de changement plutôt agile par la mise en place « de démarches alliant flexibilité et expérimentation pour accroître la capacité à changer des individus et des organisations » (Autissier, Johnson & Moutot, 2015, p. 40). Guilhon & M'Hamed (2020) ont fait un état des premiers bilans du digital au cœur du Plan de Continuité Pédagogique reconnaissant une importante capacité de changement des acteurs. Beauval & Bournois (2020) énoncent un « coup d'accélérateur numérique » où l'enseignement à distance (*distance learning*) a trouvé une juste place en tant que valeur ajoutée complémentaire à celle du présentiel classique. « Le changement agile, c'est mettre les bénéficiaires du changement en situation d'expérience [...] » selon Autissier *et al.* (2015). Ainsi, cette période a généré une situation de changement agile, où l'acte de changement s'expérimente sur le terrain et « il peut être une réponse à la problématique du digital » (Autissier, 2015, p. 35). Le changement

s'est fait par appropriation expérientielle. L'épisode de la crise a « dé cristallisé » l'état quasi-stationnaire du faible usage traditionnel du numérique dans l'enseignement supérieur et fait basculer les institutions – et les acteurs - en phase de « déplacement » selon le modèle de Lewin (1965, cité par Autissier *et al.*, 2010 ; Plane, 2019). La phase de « cristallisation » (renforcement des nouveaux comportements et permanence du changement) sera certainement la prochaine étape qui permettra de répondre à la question du changement durable dans l'usage des outils numériques.

Le changement s'est fait en réponse aux impératifs fonctionnels des besoins de « survie » et d'efficacité des organisations (Frimousse & Peretti, 2015 ; Sinapin, 2021). Dans un contexte incertain de sortie de crise, les acteurs ont exprimé leur crainte d'un changement organisationnel trop axé sur une configuration pédagogique « tout numérique » (Bareil, 2008, 2009, 2010 ; Rochet, Keramidas & Bout, 2008 ; Soparnot, 2004, 2009, 2010). Cette situation pourrait alors lever de nouveaux phénomènes de résistances au changement dans un contexte porté par la transformation digitale.

CONCLUSION

L'expérience en situation de crise constitue une rupture avec la logique antérieure. Le changement, jusqu'alors, pouvait être catégorisé par un processus incrémental. Au regard « d'un avant crise » et d'un « après crise », le changement organisationnel (qui traite la logique d'adaptation de l'organisation au regard de son environnement et d'elle-même) pourra alors être celui où l'on parlera de rupture dans l'organisation. L'utilisation de la technologie numérique à des fins pédagogiques a été propulsée dans un contexte bien particulier de confinement. Du point de vue opérationnel, les modalités concrètes de son intégration effective dans les usages et les conséquences qui remettent en question les rapports humains (tels que les habitudes de travail, les craintes pour son métier et son identité professionnelle), les rapports organisationnels (tels que la collaboration et la coordination) et les valeurs culturelles des établissements sont autant de variables qui motiveront, ou au contraire, freineront le processus d'acceptation et de diffusion des technologies. Du point de vue managérial, certaines institutions pourront alors plus ou moins être mises à l'épreuve dans la gestion des capacités de changement dans un environnement tourmenté par la situation sanitaire. Les établissements devront s'adapter à cette nouvelle normalité, au-delà des équipements technologiques que cela suppose.

RÉFÉRENCES

ALBERO Brigitte (2004). **Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté**. Savoir, N°5, p. 9-69.

ALEXANDRE-BAILLY Frédérique, BOURGEOIS Denis, GRUERE Jean-Pierre, RAULET-CROSET Nathalie & ROLAND-LEVY Christine, avec la contribution de TRAN Véronique (2013). **Comportements humains et management - 4^{ème} édition**. Pearson Education.

AUTISSIER David (2015). Editorial : **Le changement agile comme réponse aux enjeux collaboratifs et digitaux des organisations**. Question(s) de management. N°10, p. 35.

AUTISSIER David, JOHNSON Kévin & MOUTOT Jean-Michel (2015). **De la conduite du changement instrumentalisée au changement agile**. Question(s) de management. N°10, p. 37-44.

AUTISSIER David, VANDANGEON-DERUMEZ Isabelle & VAS Alain (2010). **Conduite du changement : concepts clés**. Stratégie et management. Dunod.

BALOGUN Julia, HOPE-HAILEY Véronica & VIARDOT Eric (2005). **Stratégies du changement - 2^{ème} édition**. Pearson Education France.

BAREIL Céline (2008). **Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement**. Télescope.

BAREIL Céline (2009). **Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements**. Gestion. Vol. 34, p. 32-38.

BAREIL Céline (2010). **La résistance au changement**. In : SOPARNOT Richard (Coordinateur). **Le management du changement**. Vuibert, chapitre 7.

BEAUVAIL Anne & BOURNOIS Franck (2020). **Le coup d'accélérateur du numérique**. Grand Angle. N°116.

BÉCHARD Jean-Pierre (2001). **L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. L'université, un espace d'innovation pédagogique ?**. Revue des sciences de l'éducation. N°2, Vol. 27.

BEN YOUSSEF Adel & HADHRI Walid (2009). **Les dynamiques d'usage des technologies de l'information et de la communication par les enseignants universitaires. Le cas de la France**. Réseaux. N°155, p. 23-54.

BEN YOUSSEF Adel & RALLET Alain (2009). **Présentation**. Réseaux. N°155, p. 9-20.

BOBILLIER-CHAUMON Marc-Eric & DUBOIS Michel (2009). **L'adoption des technologies en situation professionnelle : quelles articulations possibles entre acceptabilité et acceptation ?**. Le travail humain. Vol. 72, p. 355-382.

CERISIER Jean-François (2014). **La pédagogie universitaire à l'heure du numérique**. (Préface de CHARLIER Bernadette). De Boeck Supérieur.

CHARLIER Bernadette (2011). **Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : quelles perspectives ?**. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. Vol. 8, N°1-2, p. 28-36.

COCH Lester & FRENCH John R.P. (1948). **Overcoming Resistance to Change**. Human Relations. Vol. 1, N°4, p. 512-532.

CROZIER Michel & FRIEDBERG Erhard (1977). **L'acteur et le système**. Éditions du Seuil.

DAVIS Fred. D., BAGOZZI Richard. P. & WARSHAW Paul. R., (1989). **User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models**. Management Science. N°8, p. 982-1003.

DE KETELE Jean-Marie & ROEGIERS Xavier (2015). **Méthodologie du recueil d'informations – Fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents**. De Boeck supérieur.

DELAVALLEE Eric (2016). **Les fondations de l'agilité organisationnelle**. In : **Transformer son organisation. Alignement stratégique et agilité organisationnelle : 6 principes opérationnels**. Maxima, chapitre 7.

DUBRAC Danielle & DJEBARA Azwaw (2015). **La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur**. CESE Conseil Économique, Social et Environnemental – Les éditions des journaux officiels.

DUGUET Amélie & MORLAIX Sophie (2012). *Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ?*. Questions Vives. Vol. 6, N°18.

DUGUET Amélie & MORLAIX Sophie (2017). **Perception des TIC par les enseignants universitaires : l'exemple d'une université française**. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. Vol. 14, N°3, p. 5-16.

ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS. **Crise**. <https://www.universalis.fr/dictionnaire/crise/>

FRIMOUSSE Soufyane & PERETTI Jean-Marie (2015). **Regards croisés sur le changement agile**. Question(s) de management. N° 10, p. 107-123.

FRIMOUSSE Soufyane & PERETTI Jean-Marie (2020a). **Les répercussions durables de la crise sur le management**. Question(s) de management. N° 28, p. 159-243.

FRIMOUSSE Soufyane & PERETTI Jean-Marie (2020b). **Les changements organisationnels induits par la crise de la Covid-19**. Question(s) de management. N°29, p. 27.

GAVARD-PERRET Marie-Laure, GOTTELAND David, HAON Christophe & JOLIBERT Alain (2008). **Méthodologie de la recherche/Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion**. Pearson.

GLASER Barney G. & STRAUSS Anselm A. (2010). **La découverte de la théorie ancrée (Stratégies pour la recherche qualitative)**. Armand Colin.

GUILHON Alice & M'HAMED Drissi (2020). **Le modèle Grande école a encore une fois révélé sa robustesse et son engagement autour des valeurs essentielles**. Grand Angle. N°116.

HLADY RISPAL Martine (2002). **La méthode des cas - Application à la recherche en gestion**. (Préface de SAPORTA Bertrand) – De Boeck Université.

HUSSER Jocelyn (2005). **Contextualisme et recueil de données**. In : ROUSSEL Patrice & WACHEUX Frédéric. **Management des ressources humaines (Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales)**. De Boeck, p. 65-100.

JORF (2015) - Mandature 2010-2015 – Séance du 24 février 2015 - **La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur** - Avis du Conseil économique, social et environnemental sur le rapport présenté par M. Azwaw Djebara et Mme Danielle Dubrac, rapporteurs au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication. Legifrance.gouv.fr

KALIKA Michel (1991). **De l'organisation réactive à l'organisation anticipative**. Revue française de Gestion. N°56, p. 50.

LAGADEC Patrick (2011). **La gestion des crises – Outils de réflexion à l'usage des décideurs**. Mc Graw-Hill, p. 23-28.

LAMEUL Geneviève, PELTIER Claire & CHARLIER Bernadette (2014). **Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur**. Education & Formation. N°e-301, p. 99-113.

LAROUSSE **Dictionnaire** (2018). Site officiel : larousse.fr

LAWRENCE Paul R. & LORSCH Jay W. (1969). **Adapter les structures de l'entreprise : intégration ou différenciation - Organization and environment – 2^{ème} édition 1994**. Les Éditions d'Organisation.

LISON Christelle, BÉDARD Denis, BEAUCHER Chantale & TRUDELLE Denis (2014). **De l'innovation à un modèle de dynamique innovationale en enseignement supérieur**. Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur.

MEN & MESRI (2018). Rapport n° 2018-049 / Juin 2018. **Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur**. Auteurs : inspecteurs généraux de l'IGAENR. Rapport à Me la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Enseignementsup-recherche.gouv.fr

MICHEL Christine, GEORGE Sébastien & GARROT Elise (2007). **Activités collectives et instrumentation - Étude de pratiques dans l'enseignement supérieur**. Lavoisier - Distances et savoirs. Vol. 5, p. 527-546.

MILES Matthew B. & HUBERMAN A. Michael (2003). **Analyse des données qualitatives - 2^{ème} édition**. De Boeck Université.

MORIN Edgar (1994). **Sociologie**. Paris, Fayard.

OCDE enquête (2005). **Enquête – La cyberformation dans l’enseignement supérieur : état des lieux**. OCDE 2005.

PERETTI Jean-Marie (2019). **Ressources humaines - 17^{ème} édition**. Vuibert.

PIGNIER-HONDAREYTE Patricia (2021). **Innovations pédagogiques numériques et mutualisation des compétences métiers : un acte de gestion des ressources humaines**. Revue @GRH. Numéro spécial Innovations Pédagogiques. N°39.

PLANE Jean-Michel (2019). **Management des organisations – 5^{ème} édition**. Dunod.

POIROT-MAZÈRES Isabelle, THÉRON Sophie & LARRIEU Jacques (2012). **La crise sanitaire, curiosité ou paradigme ?** In : **Crise(s) et droit** (Sous la direction de LARRIEU Jacques). Presses de l’Université Toulouse 1 Capitole LGDJ – Lextenso Éditions, p. 161-178.

POTEAUX Nicole (2013). **Pédagogie de l’enseignement supérieur en France : état de la question**. Distances et médiations des savoirs. N°4.

POYET Françoise (2015). **Technologies numériques et formation : freins et leviers**. (Préface de PERAYA Daniel.) Éditions L’Harmattan.

ROBBINS Stephen & DECENZO David (2004). **Management, l’essentiel des concepts et des pratiques - 4^{ème} édition**. Pearson Education.

ROCHET Claude, KERAMIDAS Olivier & BOUT Ludivine (2008). **La crise comme stratégie de changement dans les organisations publiques**. Revue Internationale des Sciences Administratives. Vol. 74, p. 71-85.

ROGERS Everett M. (1995). **Diffusion of innovations – 4th edition**. The free press.

ROMELAER Pierre (2005). **L’entretien de recherche**. In : ROUSSEL Patrice & WACHEUX Frédéric. **Management des ressources humaines (Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales)**. De Boeck, p. 101-137.

SIDIR Mohamed (2007). **Campus numériques. Retour sur une stratégie ambitieuse**. Document numérique. Vol. 10, p. 107-126.

SINAPIN Marie-Noeline (2021). **Le comportement agile : l’intersection des regards sur ce concept complexe**. [Rapport de recherche] LITEM, Université Paris-Saclay, 91025, Evry, France (hal-03221456f).

SOPARNOT Richard (2004). **L’évaluation des modèles de gestion du changement organisationnel : de la capacité de gestion du changement à la gestion des capacités de changement**. Gestion. Vol. 29, p. 31-42.

SOPARNOT Richard (2009). **Vers une gestion stratégique du changement : une perspective par la capacité organisationnelle de changement**. Management & Avenir. N°28, p. 104-122.

SOPARNOT Richard (2010). **La capacité organisationnelle de changement – Une approche renouvelée du management du changement.** In : SOPARNOT Richard (Coordinateur). **Le management du changement.** Vuibert, chapitre 8.

TASKIN Laurent & DIETRICH Anne (2016). **Management humain.** De Boeck Université.

THIÉTART Raymond-Alain (2007). **Introduction.** In : THIÉTART Raymond-Alain et coll. **Méthodes de recherche en management – 3^{ème} édition.** Dunod, p. 1-10.

TORNATZKY Louis G. & FLEISCHER Mitchell (1990). **The processes of technological innovation.** Lexington Massachusetts Books.

YIN Robert K. (2003). **Case study research – Design and methods - 3rd edition.** SAGE Publications.