

LA POLITIQUE DE BIMODALITÉ D'ÉTABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES DE TRADITION CAMPUS: ANALYSE PRÉLIMINAIRE DU RÉFÉRENTIEL DE L'UQÀM

Martin Maltais

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des Sciences de l'Éducation
2325, rue de l'Université
Québec (Québec), G1V 0A6
Canada
maltaism@me.com

Mots-clés : *formation à distance, bimodalité, référentiel, politique*

Résumé. *Depuis 1945, les établissements universitaires sont devenus de plus en plus accessibles à l'ensemble des populations du monde. Ces changements nécessitent la mise en œuvre de mesures de soutien aux étudiants, adaptées à la diversité des contraintes auxquelles ils sont soumis, ce qui passe par la cohabitation des modes en présence et à distance. Ainsi, des approches bimodales se développent alors que très peu de données existent sur la pertinence de cette organisation de la formation, la façon dont les établissements universitaires s'adaptent à celle-ci, et les bénéfices qui peuvent en découler. Pour comprendre ce phénomène, nous reconstituons le référentiel sous-jacent à la politique de bimodalité, ainsi que les changements qui sont exploités par les différents acteurs ou groupes dans une organisation universitaire donnée, l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), pour la période allant de 2000 à 2007. Les résultats préliminaires montrent notamment que l'adhésion des professeurs est essentielle à ces changements.*

1. Le contexte et la position du problème

Depuis 1945, les établissements universitaires sont devenus de plus en plus accessibles à l'ensemble des populations du monde. Cette plus grande ouverture des systèmes universitaires est à l'origine de changements dans la composition des effectifs : du point de vue notamment de leur origine sociale, de leur situation géographique, de leur mobilité, de leur sexe, de leur âge, de leur cheminement (formation initiale, formation continue). Ces changements nécessitent la mise en œuvre de mesures de soutien aux étudiants, adaptées à la diversité des contraintes auxquelles ils sont soumis.

Actuellement, parmi les contraintes qu'affrontent les étudiants, on peut relever que plusieurs travaillent tout en étudiant, retournent aux études après avoir été sur le marché du travail, ont des responsabilités professionnelles ou familiales qui limitent leurs possibilités de se déplacer ou de le faire selon l'horaire des cours. Certains résident à une distance trop grande de l'université pour pouvoir y réaliser leur projet de formation, ou encore, résident près d'une université qui n'offre ni les cours, ni le programme qu'ils souhaitent poursuivre. D'autres, souvent du troisième ou du quatrième âge, réalisent un projet de formation universitaire (crédité ou non) après avoir complété une première vie « professionnelle » ou « familiale » active. Ces derniers n'ont pas toujours les mêmes objectifs, ne s'intéressent pas non plus nécessairement aux mêmes types de formations universitaires, ne possèdent pas les mêmes acquis et sont souvent peu familiers avec la culture, les pratiques et les rites des universités traditionnelles.

Parallèlement à ces changements, d'autres modifications s'opèrent au sein des universités, particulièrement en ce qui concerne les modes de formation et de tutorat. La plus grande accessibilité et la massification de l'enseignement supérieur ont en effet permis le déploiement de tous les types de systèmes universitaires, qui se distinguent notamment en deux catégories selon le mode de diffusion qu'ils privilégient (Glikman, 2002) : en présence (que l'on qualifie aussi de

traditionnel, présentiel, campus ou en face à face) et à distance (formation ouverte et à distance, elearning, téléapprentissage, télé-enseignement). Au cours des quarante dernières années, ces systèmes se sont davantage distingués l'un de l'autre, tant sur le plan de leur administration, des pédagogies qui leur sont sous-jacentes et des types d'activités d'apprentissage privilégiés, que des caractéristiques de leurs effectifs. Pourtant, au cours de la dernière décennie, les frontières qui délimitent ces différents modes de formation se sont estompées. Désormais, une des pistes privilégiées par de nombreux systèmes universitaires pour répondre de façon plus flexible à cette diversification des étudiants et à leurs contraintes, s'appuie sur la formation à distance et se traduit par l'instauration d'établissements bimodaux où cohabitent des offres de cours à distance et en présence (Deschênes et Maltais, 2006).

Tait et Mills (Tait et Mills, 1999) soulignent que ces changements sont principalement liés aux technologies de l'information et des communications et que, dans un futur rapproché, les établissements de formation qui perdureront, offriront l'ensemble des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui font appel à chacun des modes. Celles-ci seront soutenues, pour l'essentiel, par les technologies de l'information et des communications. Ainsi, le principal avantage qu'offre ce rapprochement des modes de formation n'est pas, d'abord, la possibilité d'offrir un cours hybride, qui se fait en partie à distance, en partie en présence (mixed-mode). Il a trait à la diversification des réponses possibles de l'établissement aux demandes des étudiants. Il s'agit de ce que l'on nomme la bimodalité (dual-mode), qui se définit par la cohabitation des modes de formation en présence et à distance dans un même établissement.

En somme, différents facteurs – hausse des effectifs, diversification accrue des types d'étudiants, demandes pour un soutien adapté à cette diversité, pressions économiques favorisant une hausse de l'efficacité des établissements, passage annoncé d'une société industrielle vers une société du savoir, développement sans précédent des technologies de l'information – incitent de nombreux acteurs au sein des universités campus à modifier les pratiques de formation pour les orienter partiellement vers des pratiques de formation à distance.

En effet, au fil des années, ces différentes populations ont cherché le mode de formation convenant le mieux à leur situation, de sorte que, globalement, des adultes en formation continue, à temps partiel, ont depuis longtemps adopté la formation à distance alors que les effectifs jeunes, en formation initiale et à temps plein, se trouvaient dans les établissements campus. D'ailleurs, Guri-Rosenblit met en relief une modification des effectifs des établissements de formation à distance : « the agendas of several Distance Teaching University (DTUs) have been modified since the 1980s. From putting students of "second chance" as their flagships in the 1970s, many DTUs are currently engaged to a greater extent in providing professional education and professional upgrading to middle-class clientele » (Guri-Rosenblit, 1999, p. 284). Dans les universités à distance, on retrouve maintenant une plus large proportion de jeunes étudiants en formation initiale ou d'étudiants qui consacrent l'essentiel de leur temps à leur projet de formation.

Si l'on constate que les universités font de plus en plus appel à cette approche bimodale, il demeure inquiétant de constater que très peu de données existent sur la pertinence de cette organisation de la formation, sur la façon dont les établissements universitaires s'y adaptent et sur les bénéfices qui peuvent en découler. En effet, un nombre important d'acteurs s'interrogent sur la qualité ou la « valeur » des cours à distance. En particulier sur les diplômes décernés, et plusieurs auteurs questionnent les taux de déperdition, de l'ordre d'un sur deux dans les établissements campus états-uniens (Tinto, 1993; Braxton, 2004), alors qu'il est de l'ordre des deux tiers en formation à distance (Glikman, 2002). Dans ces conditions, plusieurs se demandent comment la formation à distance peut soutenir une hausse des effectifs au sein des établissements campus. Deuxièmement, d'autres questions portent sur le soutien dispensé réellement par les établissements de formation à distance, d'autant plus que l'usage que font les étudiants des outils ne correspond pas toujours à ce qui est prévu (Papi, 2009). Le sentiment d'isolement, celui d'être laissé à soi-même pour organiser son processus de formation ou le peu d'interaction entre les acteurs de l'établissement ou les pairs sont souvent déplorés par des étudiants qui suivent des cours à

distance. Troisièmement, des questions plus insistantes sont formulées ou véhiculées quant à la qualité et la valeur réelle des cours à distance: plusieurs acteurs qui offrent ou suivent des cours en face à face considèrent que la relation en présence est essentielle pour garantir la qualité de plusieurs, sinon de toutes les activités de formation. Quatrièmement, un dernier groupe d'acteurs considère que plusieurs systèmes universitaires se tournent vers des pratiques de formation à distance avec, comme objectif principal, de réduire les coûts moyens par le biais d'économies d'échelle, sans se soucier de leur qualité.

Ainsi, des questions se posent sur la façon dont la bimodalité peut permettre à des établissements universitaires de mieux répondre à leur mission d'enseignement ou aux attentes de leurs effectifs. Comment la bimodalité est-elle instaurée dans les établissements universitaires? Comment la justifie-t-on? Comment identifier les différents bénéfices qui en découlent? Comment les différents acteurs élaborent-ils et mettent-ils en oeuvre leur politique institutionnelle de bimodalité? Comment les professeurs doivent-ils modifier leur rôle ?

Car sur le terrain, de façon tacite ou explicite, tous les établissements campus ont une politique de formation à distance (de bimodalité) qui est à différentes étapes de réalisation. Déjà en 2002, Umbriaco écrivait que « Le bimodal est considéré par la très grande majorité des experts interrogés comme l'option stratégique de la formation universitaire et de la formation à distance en Amérique du Nord et en Occident » (Umbriaco, 2002, p.10). Tait et Mills (1999), faisant écho à Daniel (1996), vont jusqu'à affirmer que les universités qui ne seront pas de ce type seront soit avalées par d'autres ou mises en faillite. Selon cet agenda, les organisations universitaires seront dotées de pratiques et des caractéristiques organisationnelles qui appartiennent autant à des établissements de formation à distance qu'à des organisations en présence.

Des modifications qui ne peuvent se traduire par des résultats; c'est-à-dire une offre effective de cours à distance ou de parties de cours à distance, que s'il existe une ligne d'action commune à un certain nombre d'acteurs, particulièrement chez les professeurs et chez ceux chargés de soutenir les étudiants, mais aussi pour tous les intervenants de l'université. Dans le contexte particulier de l'organisation universitaire, on postule que ces changements nécessitent le soutien de nombreux acteurs, parce que le pouvoir y est davantage distribué entre différents acteurs que dans d'autres types d'organisations (Mintzberg, 2001). En effet, pour les établissements universitaires dont l'enseignement se fait principalement en présence, le passage à une offre de formation comprenant des activités à distance implique des modifications dans l'organisation de l'offre de formation, dans les rôles et dans les actions des personnes responsables des enseignements.

Ainsi, il importe de mieux connaître la façon selon laquelle la formation à distance est intégrée au sein des universités. Pour comprendre ce phénomène, nous convenons qu'il s'agit d'une politique publique et que celle-ci peut être considérée comme objet d'étude. L'objet soumis à l'étude est ainsi désigné comme la politique de bimodalité d'établissements universitaires de tradition campus et ses répercussions sur les statuts, rôles et représentations des acteurs de l'enseignement.

2. Cadre de références

Pour mieux comprendre l'angle à partir duquel l'objet à l'étude est interprété, quelques notions importantes méritent d'être précisées. Sans doute serait-il opportun d'en préciser un grand nombre, mais pour les besoins de la présente communication, retenons la notion de formation à distance, celle de l'accessibilité, de politique et de référentiel.

Deschênes et ses collaborateurs (1996) identifient cinq caractéristiques à la *formation à distance*. Ce sont l'accessibilité, la contextualisation, la flexibilité, la diversification des interactions et la désaffectation des savoirs.

Pour eux, l'*accessibilité* constitue une caractéristique fondamentale de la formation à distance parce qu'elle permet d'apprendre en proposant des situations d'apprentissage-enseignement qui

tiennent compte des contraintes individuelles de chaque apprenant, c'est-à-dire des distances spatiale, temporelle, technologique, psychosociale, socio-économique (Jacquinot, 1993) et pédagogique qui peuvent rendre le savoir plus difficile d'accès, voire inaccessible. La *contextualisation* peut être associée à la formation à distance et être considérée comme une caractéristique importante parce que la formation à distance permet, habituellement, d'apprendre dans son contexte immédiat, celui où les apprentissages devront être utilisés. La *flexibilité* est souvent associée à l'accessibilité parce qu'elle renvoie aux possibilités offertes aux étudiants par la formation à distance de planifier dans le temps et dans l'espace leurs activités d'étude et selon leur rythme d'apprentissage. La *diversification des interactions* résulte du fait que la formation à distance reconnaît que l'apprentissage ne résulte pas essentiellement de l'interaction entre un professeur et l'apprenant ou entre ce dernier et d'autres apprenants, mais aussi entre l'apprenant et l'ensemble des individus qui l'entourent (famille, communauté, collègues de travail, etc.) (Dallaire et Beauchesne-Rondeau, 2004; Deschênes et al., 2004; Moreland et Carwell, 2000; Wagner et McCombs, 1995). Prétendre qu'il est nécessaire de *désaffectiver* le savoir pour faciliter l'apprentissage fait réagir bon nombre de praticiens ou pédagogues qui y voient un rejet de la dimension affective de l'apprentissage, mais ce n'est pas vraiment ce dont il est question ici. Dans son travail sur la planification de l'enseignement, Tochon (1992) a constaté que : « Les contenus sont formalisés de sorte à transmettre des connaissances, des cognitions, et une connaissance affective qui semble imbriquée dans la situation elle-même... En d'autres mots, la formalisation du sens paraît empreinte de la nature des échanges et de leur finalité conceptuelle » (p. 126). La formation à distance, souvent sans relation entre un professeur et un étudiant, élimine en partie cette connaissance affective qui colore les concepts et peut limiter leur compréhension.

Ces caractéristiques permettent de reprendre le rôle privilégié que la FAD est appelée à jouer pour répondre aux contraintes ou distances qui perdurent dans le processus de rapprochement ou d'appropriation entre le savoir et l'apprenant. Ainsi, on peut en arriver à une définition de la formation à distance (télé-enseignement, formation numérique, elearning, etc.) comme étant une pratique éducative qui vise à rapprocher le savoir de l'apprenant en portant une attention particulière aux distances (contraintes) des étudiants que ne peut vaincre le mode d'enseignement traditionnel, où dont les solutions proposées demeurent incomplètes, insuffisantes, trop coûteuses ou mal adaptées à la situation d'apprentissage ou aux besoins de l'apprenant. Ainsi, elle n'a pas l'exclusivité de l'accessibilité, mais son usage vise explicitement un accès accru aux savoirs, ce qui signifie une adaptation optimale des modalités de la formation afin de résoudre les distances (ou contraintes) qui existent entre le savoir et l'apprenant.

Selon cette logique, l'accessibilité mérite une attention particulière parce qu'au cours des cinquante dernières années, elle est devenue en occident, ou du moins au Québec, un concept clef de la modernité et elle se retrouve dans différents champs du savoir, notamment dans celui de l'éducation, animé par la volonté de démocratiser l'enseignement supérieur.

Deschênes et Maltais (2006) montrent d'ailleurs que le concept d'accessibilité à l'éducation évolue considérablement depuis le début des années soixante. Dans le Québec de cette époque, l'accessibilité visait d'abord l'accès à l'école et à l'université pour les jeunes en formation initiale et portait surtout sur les contraintes financières. Elle concerne désormais toute la population et s'applique maintenant à des éléments relevant de la qualité de la formation ou de l'encadrement, voire d'accompagnement jusqu'à l'obtention du diplôme. Les auteurs soulignent en effet que :

L'accessibilité rejoint une triple visée, soit l'ouverture du système éducatif avec l'assurance d'une formation de qualité de façon à maximiser les compétences développées et les chances de réussite. Toute volonté de rendre le système éducatif accessible doit répondre à ces objectifs. L'accessibilité est donc définie comme la capacité du système d'éducation à soutenir l'apprenant face aux contraintes qui limitent ses chances de s'inscrire, de poursuivre et de compléter un projet de formation. Cette définition s'applique à tous les groupes d'âge, de toute origine socio-économique, selon leur contexte de vie respectif. Elle implique une

considération des besoins de l'apprenant en vue de maximiser les chances de réussite de chacun. (Deschênes et Maltais, 2006, p. 38)

Parmi les contraintes d'accès identifiées dans le rapport entre l'apprenant (étudiant) et le savoir, une réflexion importante a déjà été menée sur les distances spatiale, temporelle, technologique, psychosociale, économique et pédagogique (Maltais et Deschênes, 2006).

Pour Jacquinet (1993), la *distance spatiale* renvoie au fait qu'une personne ne peut se déplacer (ou aurait à assumer des coûts élevés pour se déplacer) lorsqu'elle désire poursuivre une formation. La *distance temporelle* renvoie à deux types de conditions. La première s'appuie sur la distinction que l'on fait habituellement entre l'enseignement et l'apprentissage : le premier se réalisant dans un temps (et un lieu) différent du second. La deuxième renvoie au fait que la formation à distance se caractérise par la liberté de l'étudiant de choisir le moment et le rythme de son apprentissage. La *distance technologique* est reliée à l'utilisation des moyens de communication que l'on privilégie pour rendre disponible une formation et particulièrement pour soutenir la stratégie d'encadrement mise en place. La *distance psychosociale* renvoie aux différentes caractéristiques des groupes et des individus visés par la formation à distance. Ces caractéristiques correspondent aux particularités qui permettent de distinguer des communautés à partir des valeurs propres à leurs habitudes, à leurs coutumes, à leurs traditions, à leur langue, à leur statut, à leur éducation, à leur religion ou à leur culture (ou sous-culture). La *distance économique* est relativement facile à imaginer : plus une formation exige des déboursés importants, soit pour les frais de scolarité, soit pour acquérir les technologies de pointe, moins elle devient accessible pour une bonne partie de la population. On peut enfin ajouter la *distance pédagogique* (Deschênes et Maltais, 2006) qu'on définit par les difficultés rencontrées par plusieurs apprenants forcés d'adopter les pratiques d'apprentissage conséquentes aux choix pédagogiques faits par les concepteurs de cours, choix pédagogiques qui ne correspondent pas toujours aux compétences des apprenants, à leurs besoins, à leur style d'apprentissage, à leurs caractéristiques ou qui ne favorisent vraiment pas un apprentissage en profondeur et significatif pour chacun. L'importance des travaux actuels découlant de la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1993) fait en sorte que l'on ne peut plus, désormais, éluder les contraintes découlant du mode d'apprentissage privilégié par l'individu. La figure 1 illustre ces différentes contraintes rencontrées par un étudiant qui désire poursuivre une formation.

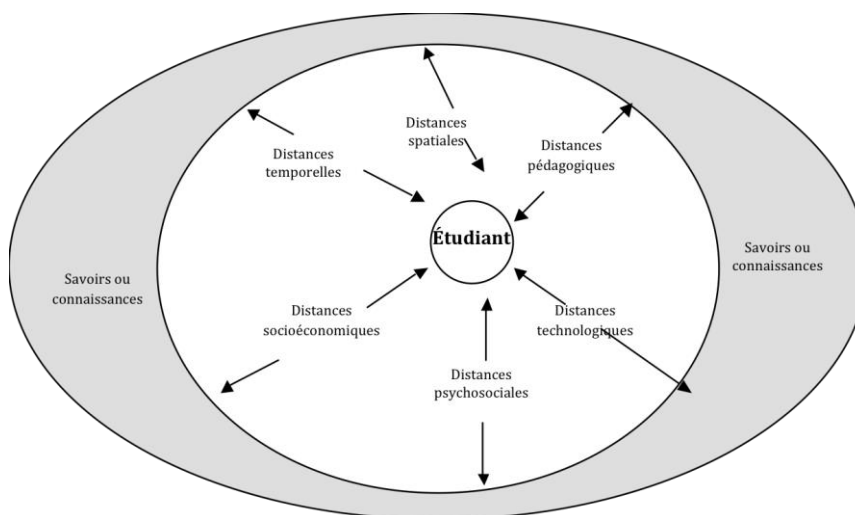


Figure 1 – Un modèle systémique des contraintes (distances) que peuvent rencontrer les étudiants dans leur rapport aux savoirs © Maltais, 2006

Le déplacement observé du concept d'accessibilité, conséquent des postulats de la société du savoir privilégiant une population plus instruite, et les récents développements des pratiques de formation à distance et de la technologie, imposent leur agenda aux établissements de tradition campus. Il devient alors intéressant de voir comment s'opérationnalise le passage d'établissements universitaires unimodaux vers des établissements universitaires bimodaux et de reconstituer le référentiel sous-jacent aux politiques d'un établissement.

Une *politique* est « une ligne d'action (faite d'une ou de plusieurs activités) orientée vers la solution de problèmes dans l'environnement, et ce par des acteurs politiques dont les relations sont structurées, le tout évoluant dans le temps » (Lemieux, 2002, p. 6). Cette définition implique d'élaborer un cadre qui s'appuie sur les logiques d'acteurs, plutôt que sur les logiques de système pour mieux cerner l'effet de l'exercice de l'autonomie de chaque acteur :

les logiques de système et les logiques d'acteurs sont en réalité deux perspectives par lesquelles on peut aborder l'organisation, tant elles sont imbriquées l'une dans l'autre. Elles se conjuguent pour déterminer les conditions concrètes dans lesquelles agissent les acteurs des organisations. Se placer dans la perspective des acteurs, toutefois, c'est mettre en lumière le rôle de l'action, de la réflexion, de la délibération, de la décision, de l'initiative, de la créativité et de l'esprit d'entreprise des personnes, c'est montrer l'importance de leurs interactions dans le cours des choses, tout en sachant que les acteurs sont contraints par des jeux d'acteurs sur lesquels ils ont peu ou pas de prise et par les structures qui ont été institutionnalisées dans leur environnement. (Massicotte, 1999, p. 107)

L'analyse du *référentiel* sous-jacent à la politique de la bimodalité s'appuie sur l'approche cognitive des politiques. Reconstituer le référentiel d'une politique suppose, qu'à partir de faits ou de la perception que les acteurs ont des faits (que l'on considère comme des objets), il est possible de retracer la logique qui institue cette politique. Il faut mettre au jour son existence et pour ce faire, l'angle théorique retenu s'appuie sur l'approche cognitive des politiques publiques développée par Jobert et Muller (1987), Surel (1995) et Muller (1995; 2006).

Cette approche met l'accent sur les référentiels sous-jacents aux politiques pour reconstituer les politiques sur lesquels l'éclairage est posé. Elle suppose qu'« il y a des luttes et des enjeux symboliques au sein même des échanges politiques, qui ne se réduisent donc pas à une allocation de ressources ou à l'imposition d'une coercition » (Surel, 1995, p. 126). Ces luttes se font dans les échanges entre les acteurs sur l'idée qu'ils se font d'une chose identifiée comme telle et aussi sur l'idée que cette chose doit être et des actions à mener pour y arriver.

Lorsqu'on utilise cette approche, il faut « savoir qui se charge de cette opération de construction du référentiel. En d'autres termes, quel est l'acteur qui va réellement élaborer l'image du système à réguler? À partir de quels concepts, de quels cadres? À travers quels mécanismes? En même temps, il faut s'interroger sur le rôle joué par les acteurs dans l'élaboration de nouveaux rapports de pouvoirs dans le secteur » (Jobert et Muller, 1987, p. 52). Ces acteurs, que l'on qualifiera de médiateurs, se situent à deux temps différents du processus, ne sont pas nécessairement uniques et pas toujours les mêmes entre le temps de décodage du réel et de recodage des actions à mettre en œuvre. La figure 3.1 illustre ce processus.

Le *référentiel global* est une image de la société dans laquelle nous vivons à un moment ou une période donnée: « c'est-à-dire une représentation globale autour de laquelle vont s'ordonner, se hiérarchiser les différentes représentations sectorielles. [...] Il faut cependant retenir que le référentiel n'est jamais un consensus universel, mais il balise un champ au sein duquel s'organise les conflits et les affrontements dans la société » (Jobert et Muller, 1987, p. 65).

Le *référentiel sectoriel* « est l'image dominante du secteur, de la discipline, de la profession. Comme le référentiel global, il n'est ni complètement rationnel, ni complètement arbitraire » (Jobert et Muller, 1987, p. 68).

En regard de cet objet, plusieurs questions peuvent être posées, sur la façon selon laquelle les différents acteurs élaborent et mettent en œuvre leur politique de bimodalité au sein des établissements universitaires :

- En quoi consiste cette politique dans les établissements? Comment la justifie-t-on? Quel en est le référentiel ?
- En quoi considère-t-on qu'elle puisse permettre à des établissements universitaires de mieux répondre à leur mission d'enseignement ou aux attentes de leurs effectifs ?
- Comment la bimodalité est-elle instaurée dans les établissements universitaires ?
- Comment les différents acteurs élaborent-ils et mettent-ils en œuvre cette politique institutionnelle de bimodalité ?

3. Méthode de cueillette et d'analyse des données

La méthodologie retenue s'appuie sur l'étude de cas. Yin (1993) identifie trois différents types d'études de cas : l'étude de cas exploratoire (exploratory), l'étude de cas explicative (explanatory) et l'étude de cas descriptive (descriptive). Chacune de ces approches peut être soit simple ou multiple. Notre étude est de l'ordre de l'étude de cas exploratoire. Cette dernière vise généralement à comprendre la dynamique d'un phénomène donné. Dans ce type d'étude, le champ d'étude et la collecte de données peuvent être engagées avant de définir la ou les questions de recherche et de préciser les hypothèses à l'égard de cette question. Cependant, le cadre de référence (ou cadre théorique), doit être produit préalablement.

Le cas. L'unité d'étude retenue est la politique de bimodalité de l'Université du Québec à Montréal. L'établissement, pour assurer le développement de ses activités de formation à distance et pour développer des programmes et des cours mixtes, a privilégié le regroupement (la fusion) avec la Télé-université, une autre constituante de l'Université du Québec.

La cueillette des données a été réalisée à la suite de l'obtention de l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (CÉRUL) et s'est accomplie entre juillet 2007 et juin 2009. Les données couvrent la période 2000 à 2007. Les données recueillies proviennent des entretiens, d'une recherche documentaire, d'un journal de bord et de fiches de travail.

Pour mener cette reconstitution, 59 documents écrits sont analysés. Ce sont eux qui fondent l'émergence de la politique et proposent des éléments de mise en œuvre. Tous les documents couvrent la période 2001 à 2007. On y trouve tantôt des rapports internes, tantôt des documents légaux, des allocutions et d'autres documents non publics à l'époque. Sont également retenus des échanges écrits entre différents acteurs qui prennent part à la définition de la politique de bimodalité de l'UQÀM. On retrouve aussi six enregistrements vidéo de différentes allocutions, présentations ou conférence portant sur la question. Enfin, huit entretiens ont été menés de façon semi-structurée et dix autres rencontres ont été tenues dans un cadre moins structuré. Les huit entretiens visaient d'abord les dirigeants ayant participé directement à l'élaboration de la politique. Les dix rencontres suivantes ont été réalisées avec des acteurs identifiés par les huit premières personnes interviewées ou de la documentation écrite. Avec ces dix acteurs, les échanges ont d'abord porté sur des éléments spécifiques à la politique puis sur tout autre sujet soulevé par les personnes rencontrées.

4. Résultats fragmentaires sur le référentiel à l'UQÀM

L'état d'avancement de nos travaux nous permet d'éclairer une partie du référentiel de la politique de bimodalité de l'UQÀM. Le référentiel d'une politique peut être reconstitué en identifiant

d'abord les forces (dimension cognitive), les valeurs (dimension normative) et les principes d'actions (dimension instrumentale) qui caractérisent la dynamique au sein de l'organisation.

La Figure 2 illustre comment le rapport global-sectoriel (RGS) alimente le ou les médiateurs dans l'élaboration du référentiel à venir, jusqu'à la mise en œuvre de la politique. Selon ce schéma, une politique est d'abord le fruit de l'action d'un ou de médiateurs. Ce dernier constate une modification du RGS qui l'amène à le décoder pour comprendre ce qui se transforme et ainsi élaborer avec d'autres acteurs le nouveau référentiel à adopter, que l'on peut aussi voir dans une certaine mesure comme une politique. Pour gagner en légitimité et devenir le nouveau référentiel dominant le secteur donné, cette élaboration doit être suivie de la mise en place de procédure et de moyen pour assurer ce passage, mise en place qui participe elle-même à l'élaboration du référentiel et qui se traduit par un système d'intervention permettant de mettre en œuvre la politique.

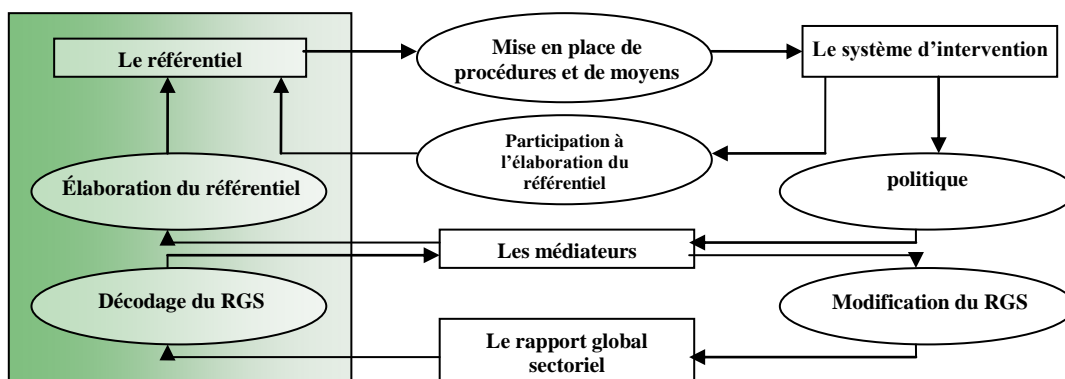


Figure 2 – Le RGS et son rôle dans l'élaboration du référentiel de la politique

À l'UQÀM, plusieurs éléments du référentiel global et sectoriel sont en opposition : d'un côté la logique du libre marché est fortement présente alors que de l'autre, il s'agit d'une vision des modes de formation propre au service public. Malgré cette situation, certains éléments favorisent le développement de pratiques bimodales, notamment la concurrence, une culture de l'accessibilité et l'idée d'accroître les économies d'échelles.

D'abord sur le plan cognitif. La concurrence et la qualité vont exercer une pression pour accroître la quantité et la diversification de l'offre de formation dans un marché où la demande pour des activités de formation est croissante, diversification d'autant plus accrue que la demande croît plus rapidement pour des pratiques à distance. Par ailleurs, l'évolution des caractéristiques de formation est un élément qui facilite le rapprochement des pratiques dans les deux modes et leur cohabitation sans pour autant interférer avec les tendances des deux référentiels. Le fait que les outils, les environnements technologiques, les modes d'interaction entre l'étudiant et la personne qui assure l'enseignement ou le soutien soient de plus en plus semblables doit tendre à rapprocher les modes de formation. Cependant, dans une logique où la demande croît et où la concurrence est présente : chaque organisation ou modalité de formation peut y trouver son compte et se maintenir en l'état.

Ensuite, sur le plan normatif. Alors que le secteur s'appuie sur des valeurs qui touchent davantage la logique de service public de l'enseignement universitaire, celles du global visent presque exclusivement la productivité et l'amélioration continue. Selon cette logique, l'accès aux formations n'est pas perçue comme un objectif de service public, mais plutôt comme une volonté de fournir au marché le nombre de travailleurs nécessaires pour répondre à la demande d'employés dits qualifiés, peu importe ce qu'ils ont effectivement appris pendant leur formation. Le référentiel sectoriel est davantage constitué de valeurs qui visent à répondre aux besoins des étudiants en modifiant et en adaptant notre conception de l'organisation du travail universitaire, en diversifiant l'offre de formation en vue de rendre plus accessible les savoirs et en maximisant leurs chances de

réussite. On pourrait penser que l'application de cette logique devrait se traduire par une amélioration continue des pratiques et une hausse de la productivité, mais ces deux façons de regarder la réalité demeurent distinctes.

Enfin, sur le plan instrumental. Parmi les principes relevés, peu d'entre eux sont susceptibles de mobiliser les acteurs sur le terrain. L'atteinte d'économie d'échelle comme principe mobilisateur global vise certes une réduction du coût unitaire moyen, mais elle est aussi connue pour augmenter la tâche moyenne de chaque employé. Il en va de même pour l'amélioration de l'offre de formation et la modification de l'organisation du travail. Dans ce contexte, le raffermissement académique, c'est-à-dire l'augmentation des ressources et de leur qualité pour rencontrer une offre accrue, de plus grande qualité, accompagné d'objectifs plus large de réduire les coûts unitaires, a peu d'impact sur la mobilisation des acteurs et pourrait jouer en sens inverse; particulièrement lorsque l'on considère que le référentiel global qui intervient dans la transformation du secteur semble en forte contradiction avec lui.

Dans l'élaboration du référentiel de la politique de bimodalité de l'UQÀM, les forces qui interviennent semblent concorder dans le même sens et plusieurs valeurs interagissent en faveur du déploiement de la politique même si des contradictions existent. Un écueil important se dessine dans les principes d'actions qui sont susceptibles de mobiliser les différents intervenants. Le Tableau 1 synthétise les différentes dimensions qui viennent d'être mises au jour.

Dimensions	Les codes du référentiel global	Les codes du référentiel sectoriel
Dimension cognitive (les forces)	<ol style="list-style-type: none"> 1. La concurrence 2. La qualité 	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'évolution des caractéristiques des modes de formation 2. La demande pour des activités d'enseignement universitaire 3. La demande pour des activités de formation à distance
Dimension normative (les valeurs)	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'amélioration continue 2. L'accessibilité 3. La hausse de la productivité 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le service à l'étudiant 2. L'accessibilité aux formations universitaires 3. La promotion de pratiques bimodales 4. La modification de la conception et de l'organisation de l'offre de formation
Dimension instrumentale (les principes d'actions)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les économies d'échelles 	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'amélioration de l'offre de formation 2. Les modifications de l'organisation du travail 3. Le raffermissement académique des activités de formation

Tableau 1 – Le référentiel de la politique de bimodalité de l'UQÀM

Le référentiel de la politique doit être complété par des procédures et des moyens qui doivent normalement déboucher sur un système d'intervention explicite ou tacite, mais qui permet de mettre en œuvre la politique privilégiée. Les travaux se poursuivent pour pouvoir présenter prochainement une image plus détaillée du référentiel et un portrait du système d'intervention. Le tout sera vraisemblablement accompagné d'éléments ayant trait à la dynamique des acteurs. Pour l'heure, la documentation écrite et le discours des acteurs interrogés montre clairement que très peu de procédures et de moyens, intégrés dans un système d'intervention et d'actions, avaient été prévues, ni non plus de personne pressentie pour rencontrer cette exigence. Qui plus est, peu ou pas d'acteurs clefs dans l'élaboration du référentiel n'avait une représentation claire du référentiel sectoriel ou de son évolution. C'est d'ailleurs souvent avec une certaine ironie que plusieurs doutaient même de la faisabilité du projet de bimodalité au sein de l'UQÀM. Deux ans après la fusion, un membre de la direction relevait: « Nous avons cette idée d'un établissement bimodal, mais nous ne savons pas ce que ça signifie et ce que ça implique comme changements au sein de l'UQÀM et de la TÉLUQ» (entretien). En juin 2010, la Télé-université a demandé au ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport, de recouvrer ses lettres patentes et de reprendre un statut de constituante au sein de l'Université du Québec.

La crise financière de l'UQÀM est vue par plusieurs acteurs comme étant un élément ayant nuit au développement d'un référentiel approprié à l'UQÀM. Circonscrire la cause de l'échec de cette

façon est plausible, mais l'analyse des données laissent plutôt à penser que cet élément n'aurait pas modifié l'échec de la politique. D'autres facteurs semblent davantage en cause. Notamment la faible adhésion des professeurs de l'UQÀM et la faible utilisation des médiateurs du référentiel.

5. Références bibliographiques

- Braxton, J. M. (2004). *Reworking the Student Departure Puzzle*, Nashville : Vanderbilt University Press.
- Dallaire, S. & Beauchesne-Rondeau, M. (2004). *Les logiques de la demande dans les activités d'encadrement en formation à distance*. Communication présentée à l'ACFAS, Montréal.
- Daniel, S. J. (1996). *The Mega-University and the Knowledge Media*, Londres : Kogan Page.
- Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C. et Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. *DistanceS*, 1(1): 9-26.
- Deschênes, A.-J., Gagné, P., Bilodeau, H., Dallaire, S., Pettigrew, F., Beauchesne-Rondeau, M., Côté, C., Maltais, M., Sylvain, L. & Thériault-Fortier, J. (2004). Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs?, *Distances et Savoirs*, 2 (2-3), 233-254.
- Deschênes, A.-J. & Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*, Québec : Télé-université.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York: Basic Books.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*, Paris : Presses universitaires de France.
- Guri-Rosenblit, S. (1999). The agendas of distance teaching universities : Moving from the margins to the center stage of higher education. *Higher Education*, 37 (3) : 281-293.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance, *Revue française de pédagogie*, 102: 55-67.
- Jobert, B. et P. Muller (1987). *L'État en action - Corporatisme et politique publique*, Paris: Presses universitaires de France.
- Lemieux, V. (2002). *L'étude des politiques publiques - Les acteurs et leur pouvoir*, Québec: Presses de l'université Laval.
- Mintzberg, H. (2001). *Structure et dynamique des organisations* (Quatorzième tirage de l'édition de 1982), Paris : Les éditions de l'Organisation.
- Moreland, N. & Carnwell, R. (2000). Co-opting learners : addressing their learning support needs through a learning support needs questionnaire. Part one. The rationale and basis of the learning support needs questionnaire. *Research in post-compulsory education*, 5 (2), 173-191.
- Muller, P. & Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*, Paris : Montchrestien.
- Papi, C. (2009). Quels usages des technologies dans la reprise d'études à distance ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25 (1), 1-13.
- Surel, Y. (1995). Les politiques publiques comme paradigmes, dans A. Faure, G. Pollet & P. Warin. *La construction du sens dans les politiques publiques - Débats autour de la notion de référentiel*, Paris : L'Harmattan.
- Tait, A. & Mills, R. (1999). The convergence of distance and conventional education : patterns of flexibility for the individual learner. In A. Tait & R. Mills. *The Convergence of Distance and Conventional Education*, Londres : Routledge.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College - Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (Second Edition), Chicago : The University of Chicago Press.
- Tochon, F. V. (1992). *L'enseignement stratégique*, Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Umbriaco, M. (2002). *De quelques éléments sur le bimodal*, Québec : Télé-université.
- Wagner, E. D. & McCombs, B. L. (1995). Learner Centered Psychological Principles in Practice: Designs for Distance Education. *Educational technology*, 35 (6): 5-23.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*, Newbury Park: Sage Publishing.