

# LA GESTION ACADÉMIQUE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION SUPÉRIEURE À DISTANCE : INNOVATION ORGANISATIONNELLE ET CHANGEMENT CULTUREL

**Boualem Kadri, professeur, UQAM**  
Kadri.boualem@uqam.ca

**François Bédard, professeur, UQAM**  
Bedard.francois@uqam.ca

## Résumé

La formation à distance représente un double intérêt pour l'université : elle joue un rôle important dans la transformation du modèle pédagogique traditionnel et elle représente un enjeu ne pouvant se réduire aux dimensions pédagogique et technologique, mais elle concerne aussi la dimension managériale et organisationnelle. L'analyse de cette dimension est réalisée sur la base d'études de cas permettant l'observation du fonctionnement et l'organisation de programmes de formation supérieure à distance d'universités québécoises.

**Mots clés :** formation supérieure à distance, constructivisme, gestion académique, concept des intéressés, modèle de la différenciation-intégration, tourisme

**Mots clés:** Liens hypertextes, médiation, connaissance, apprentissage, communication, dispositif.

Distance learning represents a two-fold interest for the university. First, it plays an important role in the transformation of the traditional learning model and, second, as a project, it reaches beyond education and technology into the managerial and organizational dimension. This dimension is analyzed by means of case studies allowing to observe the functioning and organization of distance learning programs of Quebec universities.

**Keywords:** distance learning for higher education, constructivism, academic management, stakeholders theory, differentiation-integration model, tourism

## **LA GESTION ACADÉMIQUE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION SUPÉRIEURE À DISTANCE : INNOVATION ORGANISATIONNELLE ET CHANGEMENT CULTUREL**

### **INTRODUCTION**

La formation à distance (FAD) ou en mode hybride (en présentiel et à distance) représente pour l'université des enjeux économiques – positionnement des institutions dans le marché international de la formation – et pédagogiques – refondation de la relation traditionnelle enseignant-apprenant. Toutefois, la problématique de la transformation du mode de création et de diffusion du savoir par les nouvelles technologies ne se réduit pas aux dimensions économique, pédagogique et technologique, mais concerne aussi les aspects managérial et organisationnel. Or la recherche scientifique semble s'intéresser davantage à la dimension pédagogique. Comment observer cette dimension managériale et organisationnelle<sup>1</sup> ? Comment comprendre le concept de gestion académique ? Cette réflexion sur la gestion académique est entreprise dans le cadre d'un projet de recherche du Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec (FODAR). Les résultats préliminaires liés à cet aspect font l'objet du présent article.

### **LA GESTION ACADÉMIQUE DANS LA FORMATION À DISTANCE : DÉFI CONCEPTUEL ET ENJEUX ORGANISATIONNELS**

La problématique de l'intégration des TIC à l'université et leur adaptation à l'enseignement (Bédard *et al.*, 2005) est marquée par une nette prise de conscience des enjeux organisationnels (Karsenti et Larose, 2001; CREPUQ, 1999), mais peu suivie d'investigations empiriques chez les chercheurs francophones, alors que nous pouvons trouver de nombreuses études de cas dans les revues anglophones. À titre d'exemple, la recherche avec le mot-clé

« gestion » dans la revue *Distances et Savoir* du Centre national d'enseignement à distance (France), pour la période 2003-2008, nous réfère à quinze articles dont seulement quatre ont un intérêt centré sur des aspects dépassant la seule dimension pédagogique, à savoir les aspects organisationnels et économiques. Parmi ces articles, deux interrogent l'aspect économique de la formation à distance (FAD) – performances des projets, analyse des coûts et du marché –, dont l'un montre que les enjeux économiques de la FAD induisent des défis d'organisation et de gestion stratégique (Morin, 2003 : 551-565). Deux autres articles mettent en évidence des problématiques d'organisation et de gestion de la FAD par le biais d'une analyse du partenariat international dans une perspective de cycle de vie (Catteau *et al.*, 2007 : 201-230 ; Brulotte, 2003 : 209-221).

Ainsi, le contexte d'un partenariat international analysé à travers le modèle de cycle de vie (planification stratégique) permet d'envisager la gestion académique de la formation dans une perspective systémique (organisationnelle, économique, culturelle, psychosociologique, etc.) et non pas limitée à la dimension économique (par exemple l'analyse des coûts).

Le recours aux références issues de l'univers de l'organisation économique, pour analyser la question de la gestion de la formation à distance, s'observerait davantage chez les auteurs qui publient dans les revues anglophones, notamment *Online Journal of Distance Learning Administration* et *American Journal of Distance Education*, mais aussi dans celles qui éditent dans les deux langues (français et anglais), telle la revue canadienne *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*.

McLendon et Cronk (1999) et McLendon et Albion (2000) observent que les écrits sur les problèmes de gestion de la formation à distance se rapportent aux quatre modèles de la formation à distance décrits par Taylor (1996) : *The Correspondance Model*, *The Multi-media Model*, *The Telelearning Model*, *The Flexible Learning Model*. Néanmoins, ces auteurs précisent que la majorité des réflexions portent surtout sur les questions telles les politiques éducatives et de gestion institutionnelle relevant des trois premiers modèles, alors que peu d'écrits sont liés à la gestion académique de la formation à distance relevant du quatrième modèle. Selon eux, ce dernier modèle accroît tant la flexibilité liée à l'accès aux technologies que le contrôle de l'apprentissage par l'étudiant. Les défis de l'organisation sont, d'une part, de s'adapter à de tels changements émergeant dans le processus de formation à distance et, d'autre part, de repenser les pratiques de gestion académique. Mais l'obstacle à ces changements est davantage organisationnel (McLendon et Cronk, 1999 ; et McLendon et Albion, 2000).

Les modèles traditionnels d'organisation restent obsolètes face à l'environnement concurrentiel de la formation à distance. Olcott suggère alors de repenser les institutions et de transformer les pratiques académiques (évaluation, charge de travail des enseignants, financement des programmes, etc.), montrant ainsi que le succès des institutions de formation supérieure, pour le 21<sup>e</sup> siècle, est lié d'abord à l'effort consenti dans leur propre reconstruction et dans l'adaptation de leur gestion académique, dans un contexte de plus en plus complexe et diversifié pour les acteurs impliqués. De ce fait, elles doivent se percevoir comme une entreprise (1996 :103-115). Une vision nouvelle de l'organisation de formation bousculant non seulement les modèles traditionnels d'enseignement (mode campus), mais aussi de la formation à distance, est en émergence, où dominerait la référence au système ouvert puisé dans le monde de l'entreprise.

Blake (2003), appliquant la métaphore organiciste « *Organization as Organisms* » de Gareth Morgan sur l'organisation (1997, 1998) au monde de la formation, suggère ainsi de penser l'institution de formation supérieure comme un « écosystème » doté de capacités d'adaptation face à un environnement soumis à des changements. Mais le processus de régénération du système se heurte à certains obstacles comme l'inertie organisationnelle et la croyance en la toute puissance de la technologie (la technologie comme une fin) (Blake, 2003 : 1-21). La vision, selon Blake, serait celle de la conception d'un système de formation comme totalité, permettant la survie organisationnelle par la prégnance d'un système qualité, la prise en compte des changements culturels (encouragements pour les collaborations et les partenariats), l'application d'un système de récompenses de l'innovation, etc. Cette métaphore de l'organisme vivant nous permet de faire le lien avec les auteurs francophones cités précédemment. Nous remarquons que la référence au système ouvert à l'environnement rejoint celle du cycle de vie proposée afin d'entrevoir la planification stratégique d'un projet de formation à distance en contexte international et dans un environnement concurrentiel. C'est ce contexte double – marché concurrentiel et nécessité du partenariat – avec lequel sont aux prises les organisations de formation supérieure à distance, et qui oblige à repenser la gestion académique selon une vision de totalité et d'intégration.

## **LES PRATIQUES DE GESTION ACADÉMIQUE : ANALYSE DE CAS**

### **Contexte de l'étude, théories et méthodologie**

Consacré à l'étude de l'intégration des technologies et de l'adaptation des pratiques dans l'enseignement supérieur, le projet « E-science, e-recherche et e-learning : nouvelles perspectives pour les études avancées » a démarré en novembre 2006. Réalisé en partenariat avec des chercheurs provenant de la Télé-université (TÉLUQ), de l'Université

du Québec à Montréal (UQAM) et de l'École de technologie supérieure (ETS), le projet prend en charge les problématiques et les pratiques d'enseignement et envisage l'usage des technologies dans les processus de formation et de recherche des programmes de deuxième et de troisième cycles offerts à distance ou en mode hybride et à l'international. Trois sous-projets d'étude ont été mis en place afin de réaliser les objectifs énoncés, dans lesquels se reflètent trois dimensions complémentaires orientées vers la vision de la proximité : 1) l'appropriation d'une instrumentation technologique visant la proximité des personnes impliquées dans le processus (enseignants, étudiants, partenaires) ; 2) l'adaptation des pratiques pédagogiques de formation de cycles supérieurs – l'analyse est centrée sur l'apprenant et ses compétences ; et 3) l'adaptation des pratiques de gestion académique.

Nous présentons ici les résultats du sous-projet sur la gestion académique. Cette dernière fait appel à deux approches scientifiques concernant l'organisation : le modèle de la contingence de Lawrence et Lorsch (1989) et la théorie des intéressés de Freeman (1984). Le modèle théorique de Lawrence et Lorsch considère l'organisation comme un système ouvert (les membres sont en interrelation) et met en évidence le processus de « différenciation-intégration ».

Ces auteurs montrent notamment « l'influence des états de différenciation et d'intégration dans les systèmes organisationnels » (Lawrence et Lorsch, 1989 : 26). Selon eux, il n'existe pas d'organisation idéale. Dans le contexte de l'adaptation des structures internes, où l'on considère que les facteurs de contexte (technique et commercial) influent sur les modes d'organisation et de fonctionnement, on adopte une forme d'organisation en fonction de certains facteurs de contingence (ex : l'incertitude, l'environnement) et des changements (Lawrence et Lorsch, 1989 ; Bédard et Miller, 2003 : chap. 2). Selon Lawrence et Lorsch, la différenciation

renvoie aux éléments spécifiques des structures (spécialisation), mais aussi à ceux des individus (attitudes, comportements), alors que l'intégration renvoie aux relations entre les structures facilitant la coopération pour répondre aux contraintes de l'environnement (Petit, 1989 : chap. 2).

La gestion académique sera aussi perçue selon une vision centrée sur les « intéressés ». D'après le modèle théorique des intéressés de Freeman (1984), une organisation est considérée comme un ensemble de relations et de transactions entre tous les acteurs (dirigeants, clients, fournisseurs, citoyens) qui développent des « intérêts » pour l'organisation. Ces acteurs intéressés sont autant ceux qui évoluent au sein de l'organisation – dans le contexte de la formation à distance (étudiants, professeurs, tuteurs, coordonnateurs, superviseurs) – que ceux situés à l'extérieur (acteurs de la collaboration : organismes de financement et universités locales et à l'étranger). Par ailleurs, nous considérons le fonctionnement d'une structure de gestion académique du programme comme une construction qui se réalise par la participation de divers acteurs-intéressés. Ceux-ci partagent des pratiques et des savoirs et participent d'un même intérêt stratégique (réalisation de l'université virtuelle, mise en réseau de structures pédagogique et de recherche).

La recherche sur les pratiques de gestion académique s'appuie sur l'analyse des discours institutionnels (documents officiels) et des études de cas, permettant ainsi l'observation du fonctionnement des programmes de formation à distance. La modélisation de ces pratiques est réalisée à partir de l'analyse des six programmes de formation supérieure, dont quatre de l'UQAM, un de la TÉLUQ et un de l'Université de Montréal. La cueillette des données a été effectuée sur la base d'entretiens avec des responsables et des coordonnateurs de programmes de cycles supérieurs (ceux offerts à distance ou en mode hybride et ceux en campus). La modélisation des pratiques a été réalisée à

partir du logiciel Mot+ du Laboratoire en informatique cognitive et environnements de formation (LICEF) de la TÉLUQ, en mettant en évidence les composantes du processus de gestion académique (les tâches, les acteurs, les ressources utilisées ou produites lors du fonctionnement).

D'une manière globale, nous relevons trois modes d'organisation, de fonctionnement et de pratiques de la gestion académique concernant la formation supérieure, qui seront analysés selon les processus de diffusion (en ligne et campus) et en fonction de leur structure d'appartenance, des tâches et des difficultés. Ces modes d'organisation et de fonctionnement sont regroupés autour de deux grands pôles de programmes : les programmes à distance des chaires et de la TÉLUQ (cas 1, 2 et 3) et les programmes campus de l'UQAM (cas 4 et 5). Le dernier cas (cas 6), celui du programme de MBA international (UQAM), n'est pas un programme de formation à distance, mais il a été considéré comme un exemple permettant d'observer les relations entre les *intéressés* dans le contexte d'un partenariat international.

Les trois modes d'organisation et de fonctionnement sont identifiés de la façon suivante.

*Le mode de l'Accommodation.* Il s'agit ici d'une utilisation du concept de Piaget (1963, 1967) pour montrer le changement cognitif qui intervient dans le cas d'une adaptation du sujet à une situation nouvelle créée par l'environnement. Si nous transposons cela aux structures organisationnelles qui font face à une situation nouvelle, telle la chaire de recherche mettant en place un programme de formation à distance en marge des structures institutionnelles, les changements vont porter notamment sur le plan sociocognitif, comme le précisent les responsables des chaires (par exemple, négocier avec les responsables institutionnels, les amener à changer leur perception, faire preuve d'une grande flexibilité et d'innovation. Le terme

accommodation renvoie ainsi aux changements sur le plan sociocognitif.

*Le mode de l'Intégration.* Il s'agit ici du mode d'organisation et de fonctionnement qui rassemble tous les moyens permettant la conception, la diffusion et la promotion du programme en ligne. C'est le mode le plus intégré.

*Le mode de l'Ajustement.* Il s'agit ici des structures traditionnelles de formation en mode campus qui s'ajustent en partie pour répondre à certains besoins de l'environnement en matière de formation à distance. Le mot ajustement renvoie à l'aspect organique, c'est-à-dire le changement dans la structure elle-même, accompagné des changements sur le plan sociocognitif qui s'ensuivent.

### **Les programmes offerts en modes campus et à distance (bimodaux)**

Trois programmes sont concernés ici : le programme de doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, le programme de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement de l'UQAM et le programme de maîtrise en formation à distance de la TÉLUQ (la Télé-université de l'UQAM).

Programmes en ligne développés au sein de chaires de recherche (cas 1 et 2) : Mode d'organisation et de fonctionnement identifié comme Accommodation. Le programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement (ERE) est dispensé depuis 2003 sur campus et en ligne. Les étudiants sont admis continuellement dans le cas du programme en ligne. Le programme de doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal diffusé depuis 2006 en ligne est une adaptation du même programme campus existant depuis 1990. Il est à signaler que le programme en ligne financé par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) ne concerne actuellement qu'une cohorte de 21 étudiants africains pour une période de trois années. Ce programme pourrait ne pas être renouvelé.

Les programmes en ligne développés au sein de chaires de recherche se caractérisent par l'émergence d'une structure de gestion et d'encadrement et par leur prise en charge par une structure non dédiée à la gestion des programmes d'études supérieures. D'une manière globale, ces programmes ont été créés, développés et gérés par des structures dédiées à l'activité de recherche : la chaire de recherche en ERE et la chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation. Au fil de l'expérience, ces chaires ont dû se doter de mécanismes pour suppléer aux lacunes du système de gestion institutionnel ou en corriger certains aspects qui n'arrivaient pas à satisfaire les besoins de ces programmes. En raison de la nature de leurs activités, certaines caractéristiques des chaires de recherche les préparent à prendre en charge des enseignements supportés par les technologies et elles disposent ainsi de structures souples et adaptables à différents contextes : un personnel réduit capable d'assumer diverses fonctions liées à l'intégration des technologies ; une pratique de négociation constante (recherche de subventions et de partenariat) ; une capacité de développer l'innovation et l'expérimentation ; et une attitude réflexive par rapport à leurs propres pratiques (elles ont su transférer cette attitude à l'analyse des actions de formation à distance). Ces caractéristiques leur permettent donc d'assurer la gestion académique de programmes en ligne et d'en améliorer les processus. Ce mode d'organisation et de fonctionnement nouveau constitue un contournement des structures administratives traditionnelles qui met en évidence une certaine inadaptation de ces dernières au mode de fonctionnement des programmes à distance. C'est pourquoi les chaires de recherche doivent prendre en charge la régulation du fonctionnement administratif de leurs programmes, en consacrant à la coordination administrative la moitié du temps dévolu à la coordination globale (gestion et encadrement). Ce mode d'organisation, en marge du fonctionnement

habituel, s'avère cependant lourd pour assurer le bon déroulement d'un programme de formation à distance.

La transformation structurelle et organisationnelle requise pour l'offre de programmes de formation à distance implique aussi des changements sur le plan de la culture organisationnelle. Les personnes interviewées ont soulevé une certaine incompréhension entre le monde administratif et le monde de la pédagogie. Toutefois, dans les deux cas étudiés, les acteurs reconnaissent l'importance et la nécessité d'entretenir des relations de collaboration et de négociation entre les deux structures. Par exemple, un effort constant est fait pour sensibiliser l'administration à accepter des modifications en ce qui a trait à la révision des coûts d'inscription. Pourtant, on a relevé chez les personnes interviewées le sentiment que l'action s'inscrit encore et sans cesse dans une perspective « d'expérimentation ». Cela témoigne de la flexibilité des équipes de formation et de recherche, mais aussi de la difficulté de trouver un état de stabilité institutionnelle pour ce type de fonctionnement, même après plusieurs années d'existence. Les programmes à distance insérés dans les chaires mettent de l'avant des difficultés similaires, dont : une grande charge de travail exigée par le suivi permanent de l'étudiant (pédagogique, administratif, socio-affectif), des frais de scolarité élevés qui affectent le nombre des inscriptions. Toutefois, il en ressort une grande motivation à évoluer dans un environnement qui stimule l'innovation continue et implique une capacité à faire le relais entre le monde pédagogique et le monde académique.

Programme en ligne développé à la Télé-université de l'UQAM (cas 3) : Mode d'organisation et de fonctionnement identifié comme Intégration. Le programme de maîtrise en formation à distance de la TÉLUQ, offert en ligne, bénéficie d'une structure orientée totalement vers la formation à distance. Au volet des ressources, cette structure est organisée pour répondre

aux besoins de conception, de production et de diffusion des programmes de formation supérieure à distance. L'analyse de cas a fait ressortir des pratiques de gestion académique centrées sur l'étudiant et mises en œuvre par une équipe qui développe la culture nécessaire au bon fonctionnement des programmes : collaboration étroite entre les membres et partage de valeurs communes. En effet, la gestion académique d'un programme de deuxième cycle à distance est perçue comme devant être un processus basé sur la prévention des problèmes et des conflits et sur la rapidité à les résoudre, notamment par un processus collaboratif (figure 1). L'existence actuelle à l'UQAM de telles pratiques permet d'entrevoir la possibilité d'établir un processus de gestion académique plus adapté à la formation en ligne et à distance. Cette perspective nécessitera un changement culturel, celui lié à la perception de cette modalité de formation, notamment celle que la TÉLUQ pratique, ainsi que la perception de son rôle au sein du processus de développement de l'UQAM comme université bimodale.

### **Les programmes multicampus**

Deux programmes de l'UQAM sont concernés ici : le programme de doctorat en muséologie, médiation, patrimoine et celui en sciences de l'environnement.

#### Les programmes campus de l'UQAM (cas 4 et 5) : Mode d'organisation et de fonctionnement identifié comme Ajustement.

Il s'agit du programme de doctorat en muséologie, médiation, patrimoine, offert en partenariat international avec l'Université d'Avignon en France, et du programme de doctorat en sciences de l'environnement, qui est quant à lui un programme « réseau » de l'Université du Québec, offert en association avec les universités du Québec à Chicoutimi, à Rimouski, en Abitibi-Témiscamingue et à Trois-Rivières (UQAC, UQAR, UQAT et UQTR). Des cours se donnent dans chaque université. Ces programmes campus constituent un troisième mode d'organisation qui se caractérise par la recherche d'un ajustement des structures traditionnelles de

formation aux réalités des programmes en cotutelle (niveau international) ou en réseau (niveau provincial). Ils intègrent des technologies pour rejoindre les étudiants et permettre la réalisation des activités prescrites par les programmes : l'utilisation d'une plateforme pour le dépôt de documents (doctorat en sciences de l'environnement) ; l'utilisation de la vidéoconférence pour un cours à distance, l'examen de synthèse et le projet de thèse (doctorat en sciences de l'environnement) ; l'introduction de la vidéoconférence pour l'examen de synthèse et le projet de thèse (doctorat en muséologie) ; le courriel et le téléphone sont les outils de communication essentiels pour la gestion de ces deux programmes. Les principales difficultés rencontrées par ces derniers résident dans l'ampleur de la charge de travail exigée pour en assurer le fonctionnement et dans la recherche de financement des étudiants. Par ailleurs, la multiplication des intervenants dans le cas des programmes « réseau » occasionne des problèmes de type relationnel qui impliquent l'établissement d'une bonne collaboration et le partage de valeurs communes. Comme pour les programmes en ligne, les intervenants expriment un grand intérêt à évoluer dans un environnement aussi riche et innovant, malgré la charge de travail accrue.

Le programme international de MBA pour cadres de l'École des sciences de la gestion (ESG) de l'UQAM (cas 6). Il s'agit d'un cas particulier de gestion académique d'un programme délocalisé dans plusieurs pays. Le programme est dispensé dans des universités partenaires à l'étranger. Celles-ci gèrent la facturation des étudiants ainsi que la promotion du programme. Par contre, les cours sont dispensés par des professeurs de l'ESG-UQAM qui se déplacent à l'étranger (à l'exception de deux cours liés au contexte local). Si les problèmes de facturation et de frais de scolarité ne se posent pas comme dans les autres cas (facturation par les partenaires), la charge de travail consacrée au fonctionnement du programme se révèle importante, comme dans les autres programmes. On soulignera toutefois ici le

problème lié aux dégrèvements : on accorde seulement deux dégrèvements de cours alors que la charge réelle de travail imposée par le fonctionnement du programme s'avère, selon son responsable, nettement plus importante (50 heures / semaine). Il est important de considérer cet aspect de la gestion académique dans l'élaboration d'un modèle performant de fonctionnement de la formation à distance. L'analyse du programme MBA (qui n'est pas en ligne) nous renseigne toutefois sur les pratiques en vigueur dans les partenariats internationaux.

Ces divers cas nous incitent à réfléchir sur le concept de gestion académique en formation à distance.

## **LE CONCEPT DE GESTION ACADEMIQUE EN FORMATION À DISTANCE**

### **La sémantique du mot académique : diversité de sens et flou conceptuel**

Dans son usage social et institutionnel, l'adjectif académique prend différents sens liés à divers contextes, produisant une situation de flou conceptuel et sémantique observé notamment à partir des ouvrages de références : 1) d'une manière générale, l'adjectif académique peut renvoyer au contexte universitaire sans identification précise concernant son rôle organisationnel et fonctionnel (dictionnaires de la langue française); 2) d'une manière particulière, l'adjectif académique voit son rôle réduit au plan fonctionnel, à la tâche d'abord pédagogique (Legendre, 2005). Ce réductionnisme ne se retrouve pas dans la réflexion scientifique où le mot académique est alors relié au contexte des pratiques universitaires dans une situation d'adaptation des institutions d'enseignement supérieur à l'organisation et au fonctionnement de la formation à distance (McLendon et Cronk, 1999 ; McLendon et Albion, 2000 ; et Lee *et al.*, 2002). Ce qui retient notre attention est le fait que la référence à l'académique renvoie d'une part, au contexte universitaire et d'autre part, à une dimension intégrative et

systémique caractérisant le processus de formation à distance. Cette diversité de sens et de contextes nous procure assez de liberté pour définir sur les plans sémantique et conceptuel le concept de gestion académique, et ce en fonction de la situation particulière qu'est la formation à distance et bimodale. Comment s'observe la gestion académique dans les textes institutionnels académiques de l'UQAM, notamment celui du règlement des études de cycles supérieurs<sup>2</sup> ?

### **La gestion académique : l'importance d'une analyse organisationnelle**

Si le terme académique sert à identifier des structures stratégiques supérieures (Commission des études, Conseil académique de faculté) à l'UQAM, il permet aussi d'identifier et de définir des fonctions, par les « fonctions académiques » (directeur de programme, directeur de recherche, évaluateur et tuteur relevant du département d'une faculté). La différenciation entre aspects académiques et administratifs identifiée au niveau des structures stratégiques s'estompe à celui des structures opérationnelles, c'est-à-dire au niveau de l'organisation et de gestion d'un programme se réalisant dans la structure départementale (enseignement et recherche).

La gestion académique d'un programme de cycle supérieur n'est pas identifiée et précisée en tant que telle dans le règlement des études, mais seulement par l'expression « gestion du programme ». Est-ce parce qu'il ne serait pas utile d'identifier la gestion comme académique, car elle le serait de fait en contexte universitaire ? L'adjectif académique renverrait alors au niveau de référence sémantique générale retenue par les dictionnaires. Si tel est le cas, le mot académique a un sens restreint au contexte et aux structures de gestion institutionnelle traditionnelles d'un programme de formation, et non au fonctionnement lui-même. Il nous faut alors considérer le mot académique comme renvoyant non seulement à un contexte universitaire traditionnel, mais aussi à un contexte universitaire non traditionnel (formation à distance). Il couvrirait ainsi une

diversité d'aspects du fonctionnement liés à ce dernier contexte.

La gestion académique d'un programme est ici identifiée à partir des processus liés à l'organisation des études (admission, cheminement pédagogique, évaluation, accueil), comme le stipulent les mandats du directeur de programme qui assurent une certaine intégration des rôles académique et administratif. En effet, ces mandats mettent en évidence, entre autres, les « activités pédagogiques », « l'encadrement » et « les opérations administratives ». La gestion d'un programme rassemble ainsi autant les rôles de type académique que les rôles de type administratif au sens large, et reconnus comme « nécessaires au bon fonctionnement du programme ». Si la différenciation académique-administratif se fait au niveau des instances supérieures, donc à celui stratégique et décisionnel (Conseil d'administration, Conseil académique, département), l'intégration, par contre, s'exprimerait au niveau de l'organe opérationnel de gestion des programmes qu'est le comité de programme.

Nous proposons que la gestion d'un programme soit comprise non dans son sens restreint à la vision institutionnelle (pédagogie, évaluation, recherche), mais plutôt comme une « gestion académique intégrée » (GAI), où l'on retrouverait non seulement les aspects pédagogiques, mais aussi ceux administratifs, technologiques, techno-pédagogiques et socio-organisationnels. Cette perspective conceptuelle de la gestion académique s'inscrit aussi dans la problématique de l'adaptation des structures à l'environnement et aux exigences de la formation à distance.

### **La perspective d'un processus de gestion académique intégrée d'un programme de formation à distance**

L'observation des définitions des responsables de programme nous permet de mettre en évidence le processus de différenciation-intégration caractérisant d'une part, l'organisation et le fonctionnement des

structures de gestion académique de formation à distance et d'autre part, celles des structures traditionnelles (mode campus) s'ajustant aux exigences du développement de la formation à distance. Nous avons demandé aux responsables de programmes de définir à partir de leur expérience ce qu'est « la gestion académique ». Le tableau I résume les propos recueillis, qui traduisent la perception de la gestion académique en fonction de trois modes d'organisation et de fonctionnement des programmes de cycles supérieurs.

### **Différenciation-intégration des structures**

L'état de différenciation identifie davantage les structures administratives ayant des visions différentes de celles des structures académiques (celle du département d'enseignement et de recherche), par exemple : spécialisation des fonctions, hiérarchisation des relations, relations centrées sur la tâche et orientées sur le court terme par opposition à celles du département qui visent le long terme. C'est sur le plan de la structure départementale que les états de différenciation et d'intégration se concrétisent avec un plus grand degré d'intégration du fait des visions et des orientations sur la tâche et des relations qui s'appuient sur la coopération.

La gestion académique, telle que perçue par les responsables de programmes en modes campus et à distance, reflète une totalité intégrée, un processus dont la finalité est celle d'amener l'étudiant à réussir son projet d'apprentissage. S'élabore alors une intégration des divers aspects administratifs, pédagogiques, socio-organisationnels et technologiques. Dans le cas des programmes de formation à distance, la vision de la gestion académique exprime une intégration importante face aux contraintes inhérentes à ce mode de formation. C'est une totalité intégrée, comme cela peut s'exprimer à travers les propos des responsables. (*C'est autant ce qui est finances, que contenus..., Faire tout pour que l'étudiant réussisse.*)

Montrant une réalité plus différenciée par rapport à la réalité des programmes campus, le processus intégré de gestion académique en formation à distance se traduit par des aspects psycho-socio-organisationnels qui se reflètent dans une structure s'adaptant à l'environnement de la formation à distance. L'importance de ces aspects est développée par certaines théories de l'organisation, telles celles exposées précédemment. L'état d'intégration renvoie aux relations internes et aux structures qui faciliteraient la coopération dans le but de répondre aux contraintes de l'environnement, telles celles de la mise en œuvre du processus de formation à distance.

Ce qui est mis en évidence ici est la dimension du changement vécu à la fois par l'organisation et l'acteur. Cette situation se retrouve aussi dans le cas de l'intégration des TIC à la formation qui implique des changements par l'introduction de l'innovation : par exemple, de nouveaux rapports avec les structures traditionnelles et entre les divers acteurs, la pluralité des acteurs impliqués dans le processus de formation intégrant les TIC. Cela s'exprime bien dans les propos des acteurs intervenant dans le processus de formation à distance. Ils montrent aussi comment ils construisent de nouveaux rapports avec les structures administratives, mais également au sein de leurs structures propres. C'est la prise en compte de la dimension humaine des rapports (aspects sociaux et psycho-socio-organisationnels) qui facilite un haut degré d'intégration. Il en est ainsi de « l'engagement organisationnel » des enseignants. À ce propos, Deaudelin, Brodeur et Dusseault (2001 : 192), se référant à Reames et Spencer (1998), concluent que « l'engagement organisationnel se définit comme étant la force de l'identification et de l'implication de l'enseignant envers les valeurs de l'école, [et] constitue une des variables susceptibles d'influer sur le degré d'intégration des TIC ». Poursuivant sur cet aspect et s'appuyant sur les recherches de Meyer et Allen (1991), ces mêmes auteurs montrent que « l'engagement influence le

désir des employés de contribuer à l'efficacité organisationnelle ».

Les études de cas que nous avons menées corroborent l'importance de l'engagement organisationnel des acteurs enseignants dans l'adaptation aux changements que connaissent à la fois l'acteur et le système organisationnel.

Nous pensons que cette dimension de l'engagement organisationnel devrait être élargie et considérée comme un engagement socio-organisationnel, car une organisation doit son existence aux rapports sociaux construits entre les divers acteurs ou intéressés impliqués dans son fonctionnement et réalisant ainsi un état d'intégration (vive perception des enjeux relationnels, résolution de conflits entre les divers acteurs, etc.). C'est justement ce que nous avons observé dans les propos recueillis auprès des responsables de programme. Cette réalité renvoie aux relations entre les divers intervenants dans les programmes qui mettent en avant des pratiques et des démarches nécessaires au bon fonctionnement, telles que la flexibilité ainsi que la volonté de s'engager, de prévenir les difficultés et d'amener les acteurs institutionnels à changer. Ces aspects sont les particules nécessaires à la mise en œuvre d'une totalité intégrée ou d'un état d'intégration élevé, qu'est la gestion académique d'un programme de formation à distance. La gestion académique d'un programme de formation de cycles supérieurs à distance peut donc être définie comme la mise en œuvre d'un processus de gestion académique intégrée (GAI) regroupant les dimensions administrative, pédagogique, technologique et socio-organisationnelle nécessaires au bon fonctionnement d'un programme.

## CONCLUSION

L'analyse des études de cas de programmes offerts dans une formule multimodale (campus et en ligne ou pluri-campus) et leur modélisation nous permet de comprendre le fonctionnement réel de la gestion académique

d'un programme de formation à distance. Les modèles théoriques organisationnels sont d'un apport important à l'analyse de la gestion académique. Les modèles théoriques des « intéressés » (Freeman, 1984) et celui du processus de « différenciation-intégration » (Lawrence et Lorsch, 1989) nous aident à comprendre les enjeux d'adaptation des structures en charge des programmes de formation à distance et évoluant dans un environnement changeant, exigeant un haut degré d'intégration. Toutefois, la stabilité des structures est le résultat d'un équilibre entre différenciation et intégration (Lawrence et Lorsch, 1989). Même si ce modèle de la contingence (différenciation-intégration) est critiqué par d'autres théories organisationnelles (Petit, 1989 ; Bédard et Miller, 2003), il permet de comprendre les situations de complexité et d'incertitude, telles celles de la formation à distance, qui ont besoin d'atteindre un haut degré d'adaptation avec leur environnement. C'est à ce niveau de l'équilibre du processus dialectique que la théorie de l'organisation « différenciation-intégration » rejoint celle du développement cognitif (constructivisme) observé par Piaget (1963, 1967) à travers le processus d'équilibration « assimilation-accommodation ». La problématique d'adaptation aux situations complexes touche les structures organisationnelles et les acteurs (changements cognitifs et sociocognitifs) engagés dans une recherche d'équilibre et d'intégration avec leur environnement.

Malgré l'échantillon réduit des cas de programmes en ligne, les données recueillies nous permettront de faire émerger les composantes liées à un modèle performant de la formation à distance ou en mode hybride, notamment en tourisme. La formation en tourisme se situe dans un contexte technologique et scientifique favorable : d'une part, l'importance d'une adaptation accrue des TIC dans l'enseignement supérieur et, d'autre part, l'émergence de nouvelles approches dans la recherche sociale, telle la transdisciplinarité suscitée par la complexité de la réalité à observer (en tourisme par exemple) (Kadri et Bédard, 2006). Cette

conjonction offre à la formation en tourisme une base stratégique pour la diffusion des connaissances et le développement d'un partenariat interuniversitaire international visant à renforcer la recherche de nouvelles pratiques d'enseignement et de formation à la recherche en mode hybride (en mode campus et à distance). Le projet de développement d'un programme de doctorat en sciences du tourisme s'inscrit dans ce contexte de l'innovation dans la recherche sociale et la formation supérieure en ligne.

## BIBLIOGRAPHIE

Bédard, F., B. Kadri, P. Giroux, M. Géronimi, B. Duguay et D. Boulard (2005). « Les enjeux de l'intégration des TIC à l'université : adaptation du corps enseignant et transformation des pratiques d'enseignement. L'expérience de l'UQAM ». *Res Academica*, revue de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), vol. 23, n° 2, p. 7025.

Bédard, G.M. et R. Miller (2003). *La direction des entreprises. Une approche systémique, conceptuelle et stratégique*. Québec, Éditions de la Chenelière.

Blake, L. (2003). « Adult and Distance Education Management: An Application of the Metaphor 'Organizations as Organisms' ». *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 6, n° 4, State University of West Georgia, Distance Education Center, p. 1-21.  
<http://www.westga.edu/~distance/ojdlawinter64/black64.htm>. Consulté en mars 2009.

Brulotte, R. (2003). « Le cycle de vie d'un partenariat méritoire ». *Distances et Savoirs*, vol. 1, n° 2, p. 209-223.  
<http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-2-page->

- [209.htm](#). Consulté en mars 2009.
- Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Catteau, O., P. Vidal, D. Marquié et J. Broisin (2007). « Production et gestion collaboratives d'objets pédagogiques dans le cadre d'un dispositif international de FOAD ». *Distances et savoirs*, vol. 5, n° 2, p. 201-230. <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-2-p-201.htm>. Consulté en mars 2009.
- Lee, I., S. Chun, Y. Im et H. Heo (2002). « Academic Administration and Organization Model of Digital Distance Universities ». Dans G. Richards (dir.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2002*. Chesapeake (VA), AACE, p.1774-1777. [www.editlib.org/d/9440/proceeding\\_9440.pdf](http://www.editlib.org/d/9440/proceeding_9440.pdf) Consulté le 12 avril 2009.
- CREPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec) (1999), *Université – An 2010. Mise en valeur des technologies de l'information et des communications pour la formation universitaire*, Secrétariat de la CREPUQ, Québec.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin Éditeur.
- Deaudelin, C., M. Brodeur et M. Dusseault (2001). « Stratégie de développement professionnel visant l'intégration des TIC à la pédagogie universitaire ». Dans T. Karsenti et F. Larose, *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- McLendon, E. et P. Albion (2000). « Rethinking Academic Practices: Meeting Some Challenges of Online Delivery. <http://www.usq.edu.au/users/albion/papers/auc2000.pdf>. Consulté en mars 2009.
- McLendon, E. et P. Cronk (1999). « Rethinking Academic Practices: Meeting Some Challenges of Online Delivery. *Online Journal of Distance Learning Administration*. <http://www.westga.edu/~distance/mclendon21.html>. Consulté en mars 2009.
- Freeman, E.R. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Theory Approach*. Boston and Toronto, Pitman.
- Morin, P. (2003). « Formation ouverte et à distance, vers la dimension économique. État des lieux et perspectives ». *Distances et Savoirs*, vol. 1, n° 2, p. 551-565. <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-4-p-551.htm>. Consulté en mars 2009.
- Kadri, B. et F. Bédard (2006). « Vers une science du tourisme ? Complexité et transdisciplinarité », *Téoros*, vol. 25, n° 1, p. 62-64.
- Karsenti, T. et F. Larose (2001). *Les TIC au cœur des pédagogies universitaires*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Lawrence P.R. et J.W. Lorsch (1989). *Adapter les structures de l'entreprise*.
- Olcott Jr., D. (1996). « Destination 2000: « Strategies for Managing Successful Distance Education Programs ». *The*

*Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à distance*, vol. 11, n° 2, p. 103-113.

<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/252>. Consulté en mars 2009.

Petit, F. (1989). *Introduction à la psychosociologie des organisations*. Toulouse, Éditions Privat.

Piaget, J. (1963). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris, Armand Colin.

Taylor, J.C. (1996). *Perspectives on the Educational Uses of Technology*. Report for the International Council for Distance Education Standing Conference of Presidents. Lillehammer, Norway: Task Force on Educational Technologies.

Programme en ligne TÉLUQ  
 Pas de difficulté.  
 L'étudiant est au centre du processus.  
 La gestion académique d'un programme c'est aplanir les difficultés et fournir aux étudiants les meilleurs outils et ressources possibles pour qu'ils puissent réaliser leur projet d'apprentissage.  
 Il s'agit d'abord de prévenir, sinon de réagir rapidement.

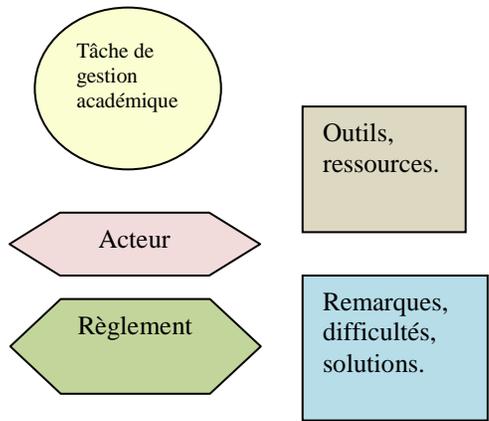


Figure 1: Modélisation<sup>1</sup> des pratiques de gestion académique : programme de Maîtrise en formation à distance de la TÉLUQ (Télé-université de l'UQAM)

C = Coordonnateur  
 P = Professeur

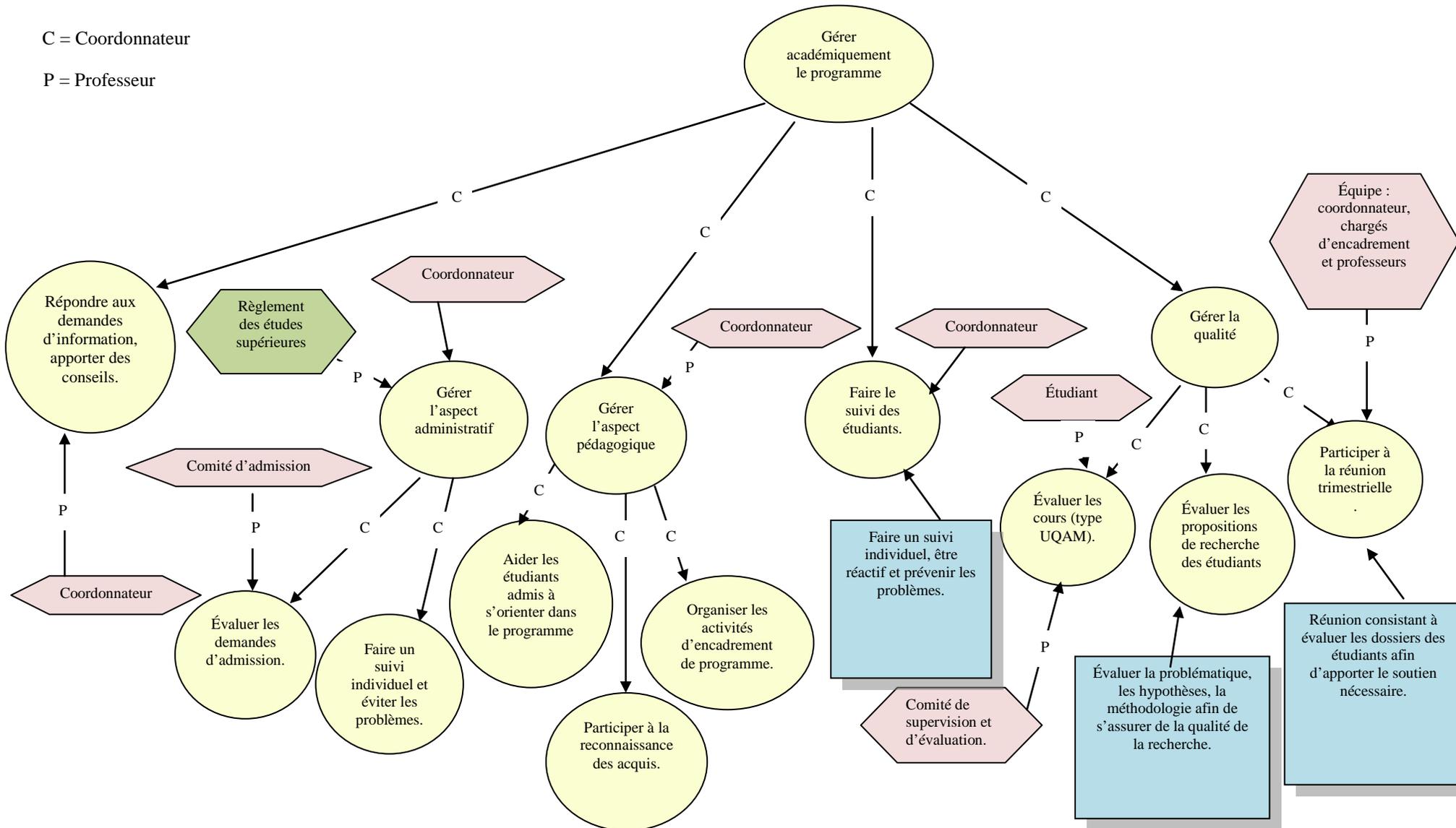


Tableau 1. La perception de la gestion académique en fonction des modes d'organisation et de fonctionnement

| <i>Programmes à distance</i><br><b>Mode d'organisation</b><br><b>Accommodation</b>  | <i>Programmes à distance</i><br><b>Mode d'organisation</b><br><b>Intégration</b>   | <i>Programmes de doctorat et de maîtrise sur campus</i><br><b>Mode d'organisation</b><br><b>Ajustement</b>  |
|---|--|---|
| <p><b>UQAM-Chaire ERE : Programme court de 2<sup>e</sup> cycle en Éducation relative à l'environnement</b><br/> - C'est autant ce qui est finances, que contenus...<br/> - C'est le contact avec l'administration, et avec l'étudiant...<br/> - C'est l'accommodation, la souplesse à offrir ; la volonté d'aider.</p> <p><b>UDM-Chaire sur les TIC en éducation : doctorat en sciences de l'éducation</b><br/> - Faire tout pour que l'étudiant réussisse.<br/> - Être flexible avec les diverses personnes de l'institution universitaire qui doivent changer de comportement (vis-à-vis de la formation à distance).</p> | <p><b>TÉLUQ-Maîtrise en Formation à distance</b><br/> - Aplanir les difficultés et fournir aux étudiants les meilleures ressources possibles pour qu'ils puissent réaliser leur projet d'apprentissage.<br/> - Prévoir les problèmes et trouver les solutions en équipe.<br/> - Réfléchir sur les processus... Repenser continuellement sa démarche et sa propre expérience.</p> | <p><b>UQAM-doctorat en muséologie, médiation, patrimoine (UQAM)</b><br/> - C'est un tout... C'est un suivi individuel dans un contexte d'optimisation. Pour simplifier, c'est un suivi individuel constant.</p> <p><b>UQAM-doctorat en sciences de l'environnement</b><br/> - C'est le bien-être des étudiants.<br/> - S'assurer que les étudiants ont le financement adéquat.</p> <p><b>UQAM : MBA international</b><br/> - Ce n'est pas ce qu'on croit...<br/> (Le responsable du programme fait notamment référence à l'importance de la charge administrative qui absorbe beaucoup de temps dans le processus de gestion du programme à l'international.)</p> |

<sup>1</sup> Une partie de ce texte, portant sur les pratiques de gestion académique, est parue dans la revue de recherche en tourisme *Téoros*, sous le titre « La formation supérieure en tourisme offerte à distance ou en mode hybride : essai sur des modèles innovants de gestion académique et de gestion administrative », vol. 27, n° 2, été 2008, p. 67-71. Reproduit avec permission.

<sup>2</sup> [http://www.instances.uqam.ca/reglements/REGLEMENT\\_NO\\_8.pdf](http://www.instances.uqam.ca/reglements/REGLEMENT_NO_8.pdf).