

10.
78.
4-11
10-12
10-13

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DES TRANSACTIONS SOCIALES DANS
UNE SITUATION D'ÉLABORATION D'UN PROGRAMME
COMMANDITÉ DE PERFECTIONNEMENT MÉDIATISÉ
IMPLIQUANT PLUSIEURS PARTENAIRES

THÈSE
PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
DANIELLE PAQUETTE

FÉVRIER 2004

181 942 76

Bibliothèque UQAC



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

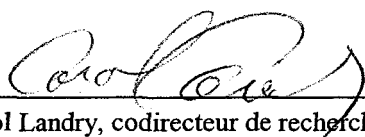
l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)



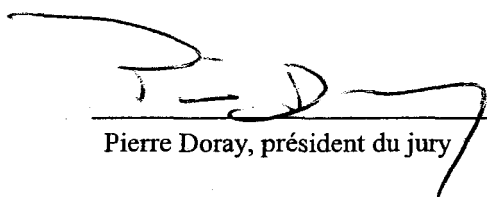
Christiane Gohier, directrice de recherche

Université du Québec à Montréal



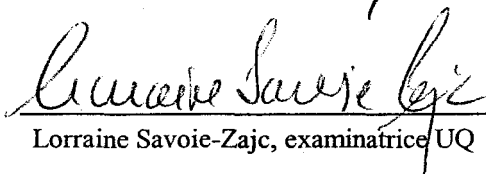
Carol Landry, codirecteur de recherche

Université Laval



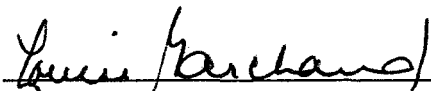
Pierre Doray, président du jury

Université du Québec à Montréal

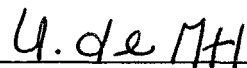


Lorraine Savoie-Zajc, examinatrice UQ

Université du Québec en Outaouais



Louise Marchand, examinatrice externe



Université de Montréal

Thèse soutenue le 18 février 2004.

REMERCIEMENTS

Cette thèse est une œuvre collective puisque sa réalisation n'aurait pas été possible sans la participation des personnes qui ont accepté généreusement de me donner accès à leurs dossiers et à leur courrier, de me rencontrer en entrevue, de m'informer de leurs activités et de m'accorder leur confiance et leur temps. Je remercie les représentants du Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport du canton du Valais en Suisse, le directeur et les personnes tutrices du Centre Romand d'Enseignement à Distance ainsi que les quatre groupes d'étudiants suisses que j'ai eu le plaisir de rencontrer. Mes remerciements également au personnel régulier et au personnel contractuel de la Télé-université qui ont participé à l'élaboration du programme de perfectionnement en sciences de l'éducation qui a servi d'étude de cas pour cette recherche.

Merci aux professeurs André-Jacques Deschênes, Michel Umbriaco et Pierre Gagné de la Télé-université pour leur soutien et leurs encouragements durant mes études doctorales et les recherches qui ont conduit à cette thèse mais surtout pour leur contribution à la formation de spécialistes en formation à distance et à celle de la formation à distance comme champ de recherche en éducation. Mes remerciements au professeur Alejandro Rada-Donath de l'UQAC, alors vice-président du CRÉAD (Consortium réseau en éducation à distance) pour sa lecture critique du chapitre V de cette recherche.

Ma gratitude à la professeure Christiane Gohier de l'UQAM et au professeur Carol Landry de l'UQAR qui m'ont suivie sur les chemins hasardeux d'une recherche peu classique dans le champ des sciences de l'éducation. Sans leurs encouragements, leur patience, leur grande ouverture d'esprit et leurs conseils judicieux, cette thèse n'aurait jamais été complétée.

Pour mes filles Myriam et Karine et pour Louise, qui ont vécu avec moi le quotidien de cette recherche, il n'existe aucun mot assez puissant pour exprimer tout ce que leur foi, leur loyauté, leur écoute et leur soutien m'ont apporté.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES | viii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES | ix |
| RÉSUMÉ | |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I UN NOUVEAU CONTEXTE DE PRATIQUE EN ÉLABORATION DE PROGRAMMES | |
| 1.1 L'élaboration de programmes, un champ en transformation | 5 |
| 1.2 La commandite et le partenariat, un nouveau contexte de pratique | 11 |
| 1.2.1 La logique de l'offre et de la demande | 12 |
| 1.2.2 La diminution du financement public, les commandites et les accords inter-établissements | 20 |
| 1.2.3 La déterritorialisation et la déconcentration des offres de formation | 27 |
| 1.2.4 La globalisation du marché de la formation | 30 |
| 1.3 Une problématique liée au changement et à l'innovation | 38 |
| CHAPITRE II LE CADRE DE RÉFÉRENCE | |
| 2.1 Introduction | 44 |
| 2.2 Le champ conceptuel de la transaction sociale | 49 |
| 2.2.1 Négociation, échange et marché | 50 |
| 2.2.2 Transaction, médiation et reliance | 53 |
| 2.2.3 Interdépendance et coopération conflictuelle | 55 |
| 2.3 Le partenariat de conception, un contexte de coopération potentiellement conflictuelle | 59 |
| 2.4 Les acteurs et leurs interactions | 62 |
| 2.4.1 La construction de l'acteur | 63 |
| 2.4.2 Une classification des acteurs | 64 |
| 2.4.3 La puissance de l'acteur | 67 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.4.4 | La dimension spatio-temporelle | 70 |
| 2.5 | Le cadre de l'échange social | 73 |
| 2.5.1 | La codification | 76 |
| 2.5.2 | La structuration | 81 |
| 2.6 | Synthèse des apports théoriques et discussion | 89 |
| 2.7 | Conclusion | 96 |

CHAPITRE III LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.1 | Introduction | 100 |
| 3.2 | Le paradigme de recherche | 100 |
| 3.3 | La stratégie de recherche | 104 |
| 3.4 | Le processus de recherche | 107 |
| 3.4.1 | Le choix du cas | 107 |
| 3.4.2 | L'accès au terrain de recherche | 109 |
| 3.4.3 | Les choix techniques | 110 |
| 3.4.4 | La rédaction de la description de la situation | 127 |
| 3.4.5 | L'étude des événements transactionnels | 129 |
| 3.4.6 | L'inférence des conclusions théoriques | 130 |
| 3.5 | Conclusion | 130 |

CHAPITRE IV LA DESCRIPTION DE LA SITUATION PARTENARIALE

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.1 | Introduction | 133 |
| 4.2 | Introduction de la première partie | 142 |
| 4.2.1 | L'historique de l'accord de coopération TÉLUQ – CRED | 143 |
| 4.2.2 | Les accords spécifiques | 145 |
| 4.2.3 | Les offres de service et les contrats fermés | 148 |
| 4.2.4 | Des compléments aux accords spécifiques | 151 |
| 4.2.5 | Discussion et conclusion de la première partie | 153 |
| 4.3 | Introduction de la deuxième partie | 159 |
| 4.3.1 | La structure décisionnelle du dispositif de formation | 161 |

| | | |
|--------------------------------------|---|-----|
| 4.3.2 | Le réseau de coopération ou la structure organisationnelle | 177 |
| 4.3.3 | Le programme de perfectionnement médiatisé | 186 |
| 4.3.4 | Discussion et conclusion de la deuxième partie | 191 |
| 4.4 | Introduction de la troisième partie | 197 |
| 4.4.1 | La phase de planification du développement | 201 |
| 4.4.2 | La phase de conception et de rédaction du matériel | 205 |
| 4.4.3 | La phase de validation des modules par les partenaires | 214 |
| 4.4.4 | La phase de la révision linguistique | 217 |
| 4.4.5 | La phase de l'édition graphique | 218 |
| 4.4.6 | La phase de diffusion | 220 |
| 4.4.7 | La phase d'évaluation-révision | 238 |
| 4.4.8 | Discussion et conclusion de la troisième partie | 239 |
| 4.5 | Conclusion | 247 |
| CHAPITRE V | | |
| ÉTUDE DES ÉVÉNEMENTS TRANSACTIONNELS | | |
| 5.1 | Introduction | 253 |
| 5.2. | Le premier événement : La renégociation de la clause 4.1 du contrat TÉLUQ-CRED | 255 |
| 5.2.1. | Interprétation de l'événement transactionnel | 258 |
| 5.2.2 | Première proposition | 263 |
| 5.3 | Le deuxième événement : le problème de la certification | 263 |
| 5.3.1 | Interprétation de l'événement transactionnel | 267 |
| 5.3.2 | Les deuxième, troisième et quatrième propositions | 272 |
| 5.4 | Le troisième événement : La problématique de l'évaluation et de l'archivage des travaux notés | 273 |
| 5.4.1 | Interprétation de la séquence portant sur l'évaluation des travaux | 276 |
| 5.4.2 | Interprétation de la séquence portant sur l'archivage des travaux | 279 |
| 5.4.3 | Les cinquième, sixième et septième propositions | 281 |
| 5.5 | Le quatrième événement : la rencontre de planification des partenaires | 283 |
| 5.5.1 | Interprétation de l'événement | 286 |
| 5.5.2 | La huitième proposition | 289 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.6 | Le cinquième événement : La rencontre de planification du travail de conception | 290 |
| 5.6.1 | Interprétation de l'événement | 395 |
| 5.6.2 | Les neuvième, dixième et onzième propositions | 302 |
| 5.7 | Le sixième événement : La problématique de la réédition de certains textes | 303 |
| 5.7.1 | Interprétation de l'événement | 307 |
| 5.7.2 | La douzième proposition | 310 |
| 5.8 | La synthèse des propositions | 311 |
| 5.9 | Conclusion | 315 |
| | CONCLUSION GÉNÉRALE | 322 |
| | RÉFÉRENCES | 334 |
| | APPENDICE A LISTE DES CODES DES ENTREVUES, DES RENCONTRES ET DES JOURNAUX | 344 |
| | APPENDICE B INSTRUMENTS MÉTHODOLOGIQUES | 346 |
| B.1 | Fiche de synthèse d'un document | 347 |
| B.2 | Tableau chronologique des documents consultés | 348 |
| B.3 | Tableau des objets traités dans la documentation et des sources complémentaires d'information | 362 |
| B.4 | Exemple de canevas d'entrevue | 365 |
| B.5 | Exemple de fiche de synthèse d'entrevue | 368 |
| B.6 | Exemple de fiche de synthèse de rencontre | 371 |
| | APPENDICE C COMPLÉMENT D'INFORMATIONS DU CHAPITRE IV | 374 |
| C.1 | Extraits de l'Accord de coopération TÉLUQ-CRED | 375 |
| C.2 | Les ententes spécifiques | 376 |
| C.3 | Comparaison des Offres de service | 379 |
| C.4 | Tableaux synthèse des commentaires de validation des modules | 385 |

| | |
|--|-----|
| APPENDICE D | |
| COMPLÉMENTS D'INFORMATIONS SUR LES ACTIVITÉS DU CO-DÉVELOPPEMENT | 393 |
| D.1 Détermination des objectifs et des thèmes de la formation | 394 |
| D.2 Le dégagement des droits d'auteur | 495 |
| D.3 La rencontre de planification des partenaires | 497 |
| D.4 L'exploration de la littérature et la sélection des textes | 401 |
| D.5 Les rencontres de travail | 404 |
| D.6 Le modèle, la démarche et la structure générale du programme | 407 |
| D.7 La rencontre des concepteurs suite à la validation des modules VII et VIII | 412 |
| D.8 La révision linguistique | 414 |
| D.9 La conception graphique et l'édition | 416 |
| D.10 L'inscription des étudiants au programme | 418 |
| D.11 L'établissement du calendrier annuel | 420 |
| D.12 La reproduction du matériel | 422 |
| D.13 L'atelier sur l'utilisation des technologies | 424 |
| D.14 L'engagement et la formation des personnes tutrices | 426 |
| D.15 Les personnes tutrices et leurs pratiques | 428 |
| D.16 L'évaluation-révision des modules | 437 |
| APPENDICE E | |
| LES PROPOSITIONS, LEUR PORTÉE ET LEUR UTILITÉ | 440 |

LISTE DES TABLEAUX ET DE FIGURES

| Tableau | Page |
|---|------|
| 2.1 Synthèse des contributions des sources théoriques | 90 |
| 4.1 Les partenaires de la structure décisionnelle | 162 |
| 4.2 Répartition du nombre de messages échangés | 174 |
| 4.3 Les collaborateurs ponctuels et leurs contributions | 184 |
| 4.4 Distribution des épisodes et des périodes de conception et de production du matériel | 198 |
| 4.5 Le processus général de co-développement du matériel de formation | 200 |
| 4.6 Les critères de sélection des textes | 209 |
| 4.7 Les caractéristiques du processus selon les approches de développement | 240 |
| 4.8 Les particularités du processus de co-développement adopté | 241 |
| 4.9 Les événements transactionnels identifiés dans la situation | 252 |
| 5.1 Définition opératoire et clés d'identification de la transaction sociale | 317 |
| 6.1 Contributions des transactions sociales | 326 |
| B.2 Tableau chronologique des documents consultés | 349 |
| B.3 Tableau des objets traités dans la documentation et des sources complémentaires d'information | 364 |
| C.3.1 Comparaison des Offres de service | 384 |
| C.4 Tableau synthèse des commentaires suite à la validation des modules | 390 |
| D.15.1 Les définitions spontanées du rôle de la personne tutrice | 435 |
| Figure | |
| 4.1 Structure de base du réseau de coopération | 178 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

| | |
|-------|--|
| BCNI | Bureau de coopération nationale et internationale de la Télé-université |
| CFM | Centre de formation sur mesure de la Télé-université |
| CRED | Centre romand d'enseignement à distance du Valais en Suisse |
| DECS | Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton du Valais en suisse, anciennement nommée Département de l'instruction publique |
| DIP | Département de l'instruction publique du canton du Valais, ancienne appellation du Département de l'éducation, de la culture et du sport |
| ESC | EuroStudyCenter de Brig en Suisse |
| HEP | Haute école pédagogique devant remplacer l'école normale dans le canton du Valais en Suisse |
| SÉD | Services d'édition graphique de la Télé-université |
| TÉLUQ | Télé-université du Québec |

LE RÉSUMÉ

Pendant près de 30 ans, les recherches dans le domaine de l'élaboration de programmes de formation ont surtout porté sur les composantes des programmes, sur les approches et les méthodes d'élaboration des programmes, ou encore sur les aspects techniques ou technologiques d'un dispositif médiatisé. Peu de recherches ont porté sur les dimensions sociales et relationnelles du travail d'élaboration de programmes, sur les modalités ou les plans selon lesquels s'expriment les rapports sociaux ou encore sur les effets de ces rapports sur le programme à concevoir, sur l'organisation du travail ou encore sur les structures dans lesquelles les individus et les établissements opèrent.

Cette recherche monographique a deux objectifs : mettre en évidence les dimensions sociales et relationnelles du travail d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires et identifier la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales se déroulant au plan institutionnel, au plan organisationnel et au plan opérationnel dans une telle situation.

C'est en se servant d'un cadre de référence original construit autour de la notion de transaction sociale et combinant des théories institutionnelles et des théories organisationnelles et en construisant une méthodologie permettant de réaliser une étude diachronique de la situation d'élaboration d'un programme et une étude synchronique du processus d'élaboration du programme et du matériel d'accompagnement que nous avons conduit cette recherche.

En reconstruisant tout le processus de transformation d'une demande en un programme de perfectionnement médiatisé, à partir des documents produits et échangés par les acteurs ayant participé à l'élaboration de ce programme, de leurs discours sur leurs pratiques et des enregistrements des rencontres qu'ils ont tenues durant le processus de structuration du matériel de formation, il nous a été possible de mettre en lumière la contribution des rapports sociaux à la formation et la transformation des structures, formalisées ou non. De plus, en retraçant l'origine des changements constatés dans les structures construites par les participants, en s'intéressant aux moments de confrontation entre les partenaires ou les collaborateurs et en examinant les échanges écrits ou verbaux des acteurs engagés dans une situation d'interaction autour d'un objet particulier, nous avons pu repérer certains événements qui ont été étudiés plus en profondeur de manière à faire ressortir la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales s'étant déroulées pendant ces événements.

Les résultats se présentent sous la forme d'une description exhaustive de la situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires qui met en évidence la contribution des rapports sociaux à la construction et au maintien d'un partenariat de conception, à la structuration et au développement d'un dispositif de formation et d'un réseau de coopération et au développement d'un matériel de formation permettant une diffusion à distance du programme. Cette description est accompagnée d'une étude des événements transactionnels

qui se sont déroulées durant ce processus. Cette étude a permis d'élaborer une définition opératoire de la transaction sociale, définition nécessaire pour distinguer la transaction sociale des autres modalités de rapports sociaux telles que la négociation ou le marché. Des clés d'identification d'une transaction sociale permettent de repérer la présence probable de transactions sociales dans une situation d'interaction et ainsi d'en faciliter une étude plus approfondie. Finalement, douze propositions, pouvant contribuer à la conceptualisation de cette notion ainsi qu'aux efforts de théorisation de la transaction sociale, résultent de l'étude approfondie de six événements transactionnels et portent sur la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales.

MOTS CLÉS

Élaboration de programmes; développement de programmes; design pédagogique; transaction sociale; partenariat; partenariat de conception.

L'INTRODUCTION

Depuis une vingtaine d'années, le travail des personnes chargées de l'élaboration des programmes de formation et de perfectionnement, offerts par les établissements d'enseignement et les entreprises, s'est profondément transformé. Certains facteurs ont contribué à augmenter la complexité de la pratique professionnelle dont : l'utilisation, pour des fins éducatives, des technologies de l'information et de la communication, lesquelles ont permis l'introduction de nouvelles formules d'enseignement et d'apprentissage englobées sous les termes de formation à distance et de formation médiatisée; l'élaboration de programmes sous commandite, c'est-à-dire des cours et des activités de formation expressément développés à la demande et aux frais d'un client; l'accroissement des demandes pour des programmes spécifiques de perfectionnement répondant à des besoins précis qui incite à mettre en place des processus et des mécanismes permettant de s'assurer que les programmes répondent bien à ces besoins.

Des changements dans le contexte macro-économique et macro-social du monde de l'éducation ont aussi provoqué des modifications dans le contexte organisationnel et institutionnel des établissements de formation qui ne sont pas sans conséquences sur le champ des pratiques en élaboration de programmes. Par exemple, la diminution du financement public aux établissements de formation et certaines politiques éducatives mises de l'avant par les gouvernements ont incité ces établissements à rechercher des moyens d'assurer la rentabilité économique et sociale d'une formation en combinant une offre de formation sur campus à une offre de formation à distance, obligeant alors à adopter de nouveaux modes de gestion des interdépendances et de coordination des actions au sein des établissements. D'autres encore ont cherché à combiner leurs moyens et leurs ressources pour développer de nouvelles formations sous le couvert juridique d'accords de coopération ou d'ententes qui constituent tous de nouveaux cadres institutionnels pour les praticiens en développement de programmes.

Parmi les situations auxquelles les praticiens sont confrontés et qui sont issues de ces nouveaux contextes, nous pouvons mentionner les situations d'élaboration de programmes commandités de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires. La concurrence locale et internationale, la diminution du financement public, les politiques gouvernementales, les pressions exercées par la société pour plus d'efficacité et de rentabilité ne sont que quelques facteurs qui contribuent à la multiplication des projets de collaboration et de partenariat entre des établissements d'enseignement, des institutions et des entreprises. Ces collaborations et ces partenariats induisent des situations d'interaction qui étaient peu fréquentes ou inexistantes antérieurement dans les situations d'élaboration de programmes. Mentionnons l'augmentation des échanges d'information et d'expertise; la prise de décision collective entre les partenaires; l'établissement d'accords entre les établissements qui investissent dans des projets partagés; la création de nouvelles structures, de nouvelles règles, de mécanismes permettant la gestion des interdépendances et la coordination des actions. Tous ces facteurs multiplient la nature, la quantité et la qualité des interactions entre les participants à l'élaboration d'un programme.

Pendant près de 30 ans, les recherches dans le domaine de l'élaboration de programmes ont surtout porté sur les composantes des programmes (objectifs, contenus, matériel didactique, environnement d'apprentissage, évaluation), sur les approches et les méthodes d'élaboration des programmes, ou encore sur les aspects techniques ou technologiques d'un dispositif médiatisé. Peu de recherches ont porté sur les aspects sociaux et relationnels du travail d'élaboration de programmes, sur les modalités ou les plans selon lesquels s'expriment les rapports sociaux ou encore sur les effets de ces rapports sur le programme à concevoir, sur l'organisation du travail ou encore sur les structures dans lesquelles les individus et les établissements opèrent.

Parmi l'ensemble des rapports sociaux qui prennent place durant l'élaboration d'un programme de perfectionnement médiatisé dans le contexte d'une commandite et d'un partenariat, certains contribuent au développement et au maintien de la coopération entre les participants, à la construction d'innovations tant au plan des structures qu'au plan des pratiques, à l'établissement de liens sociaux durables qui permettent de planifier et de mettre

en œuvre des projets partagés, à la production de consensus ou de compromis permettant aux individus, porteurs d'attentes, d'objectifs et d'intérêts différents, d'arriver à élaborer un programme considéré comme satisfaisant par les commanditaires, par les partenaires, par les collaborateurs et par les usagers.

Cette recherche a un double objectif. Le premier est de décrire une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires en centrant cette description sur les dimensions sociales et relationnelles et en portant une attention particulière aux pratiques des intervenants, aux rapports sociaux construits à travers ces pratiques ainsi qu'aux effets de ces rapports au plan institutionnel, au plan organisationnel et au plan opérationnel et aux innovations construites à travers ces rapports. Le but de cette description est d'apporter aux décideurs et aux responsables de l'élaboration de programmes de formation et de perfectionnement médiatisés ainsi qu'aux spécialistes et aux autres participants de l'élaboration de ces programmes des informations sur les dimensions sociales et relationnelles de cette activité, dimensions fort peu documentées et venant compléter les dimensions techniques et procédurales déjà bien connues. Le second objectif est d'étudier en profondeur une modalité particulière des rapports sociaux, la transaction sociale, dans le but de procurer certaines indications permettant de comprendre les mécanismes par lesquels les participants élaborent les accords, les ententes et les compromis pratiques qui permettent la coopération, le maintien du lien social, la coordination des actions et la gestion des interdépendances dans les situations complexes telle que celle décrite dans cette recherche.

Le premier chapitre sert à présenter la problématique de cette recherche, soit celle des changements qu'introduisent les nouveaux contextes en élaboration de programmes sur les processus et les pratiques dans ce champ particulier de l'éducation. On s'intéresse plus spécifiquement aux changements qui ont entraîné les établissements universitaires à offrir des formations médiatisées visant le perfectionnement des adultes. Le deuxième chapitre présente le cadre de référence qui est utilisé pour orienter et soutenir la réalisation de cette recherche, un cadre organisé autour de la notion de transaction sociale. Il combine des théories de l'ordre et des théories de l'action qui permettent de relier les trois niveaux de contexte dans

lesquels se déroulent les activités d'élaboration du programme et de faire ressortir l'interdépendance des dimensions macro et micro-sociologiques d'une situation d'élaboration d'un programme sous commandite et en partenariat. Le troisième chapitre détaille le dispositif méthodologique utilisé pour conduire cette recherche. Celle-ci s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste, utilise une stratégie monographique et combine quatre techniques d'investigation, l'étude des documents, l'entrevue, l'observation en situation et l'analyse des échanges. Le quatrième chapitre consiste en la description de la situation d'élaboration du programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires, premier objectif de cette recherche. Le cinquième chapitre est constitué de l'étude des transactions sociales qui se sont déroulées dans six événements transactionnels tirés de la description. Cette étude visait à identifier la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales s'étant déroulées durant l'élaboration du programme, deuxième objectif de cette recherche. La conclusion présente l'apport de cette recherche tant au plan pratique que théorique, ses limites ainsi que les ouvertures qu'elle crée pour des recherches plus spécifiques ou complémentaires à cette étude.

CHAPITRE I

UN NOUVEAU CONTEXTE DE PRATIQUE EN ÉLABORATION DE PROGRAMMES

1.1 L'élaboration de programmes, un champ en transformation

Depuis une vingtaine d'année, dans les sociétés économiquement développées, le travail des personnes chargées de l'élaboration des programmes de formation et de perfectionnement, offerts par les établissements d'enseignement et les entreprises, s'est profondément transformé. Parmi les facteurs qui ont contribué à augmenter la complexité de la pratique professionnelle en élaboration de programmes nous pouvons mentionner :

- les avancées de la recherche en psychologie, dans les sciences cognitives et les technologies éducatives ;
- la multiplication des formules d'enseignement et d'apprentissage ;
- l'utilisation pour des fins éducatives des technologies de l'information et de la communication ;
- l'accroissement de la demande pour des formations de toutes natures ;
- la modification des contextes organisationnel et institutionnel du monde du travail en général et de ceux de l'éducation ;
- l'augmentation du nombre de personnes impliquées dans un projet d'élaboration d'un programme.

Pour illustrer cette complexification, voici un bref aperçu des transformations du champ de pratique des spécialistes en élaboration de programmes.

Il y a plus de vingt ans, le rédacteur d'un programme de formation était souvent un spécialiste de la discipline enseignée ou un psychologue de l'éducation, lequel, mandaté par un établissement d'enseignement ou par l'État, élaborait seul les grandes lignes d'un programme cadre que chaque enseignant avait, par la suite, le loisir d'interpréter à sa manière. Le programme servait de ligne directrice et l'enseignement était l'affaire des enseignants. Une fois le programme élaboré, ce rédacteur retournait à ses tâches régulières de professeur,

d'enseignant ou de chercheur. Ces personnes ne se définissaient pas comme des spécialistes en élaboration de programmes mais plutôt en fonction de leur discipline d'origine.

Suite à la diffusion plus large et à la traduction des travaux de recherche de certains psychologues de l'éducation des années 1950-1970, tels Bruner et Gagné, ainsi qu'à l'influence exercée par le mouvement américain de développement de curriculum dont Tyler est la figure dominante, le travail d'élaboration de programmes s'est spécialisé, autonomisé et complexifié, à tout le moins dans plusieurs pays dont le Canada. L'élaboration d'un programme ne consistait plus uniquement à rédiger quelques objectifs généraux et à préciser les contenus disciplinaires à enseigner, mais nécessitait la maîtrise de plusieurs compétences allant de l'analyse de tâches à la rédaction de matériel d'apprentissage, en passant par l'écriture d'objectifs en termes de comportements attendus précisant les conditions et les critères de réalisation, l'analyse de contenu et la structuration des situations d'apprentissage pouvant mener à l'atteinte de ces comportements. Cette approche de la programmation est connue sous le nom de design systématique ou de design curriculaire. Avec cette approche, le travail de programmation devient une affaire d'expert en processus et les programmes se présentent sous la forme d'un curriculum détaillé, orienté vers l'apprentissage plus ou moins autonome plutôt que sur l'enseignement de groupe.

Voici, selon Willis (1995), quelques-unes des caractéristiques de cette approche :

- le processus est séquentiel, objectif et se centre sur les experts qui détiennent le savoir ;
- la planification est systématique et débute avec un plan d'action précis incluant des objectifs behavioristes clairs ;
- les objectifs guident le développement ;
- des spécialistes sont nécessaires pour rédiger ces objectifs et les instruments d'évaluation.

La première conséquence de cette transformation fut l'émergence d'une nouvelle industrie dans laquelle l'enseignement, le savoir et l'expertise en éducation sont considérés comme des produits susceptibles d'être vendus avec profit. Bien que cette industrie se soit développée de manière fort inégale selon les pays, des compagnies se sont formées et des spécialistes ont commencé à travailler comme consultants auprès des établissements d'enseignement et des

entreprises, tant au plan national qu'international. De plus, dans les années 1960, certains établissements publics et privés d'enseignement se sont mis à offrir de la formation médiatisée¹ et de la formation à distance. Par la même occasion, l'enseignement n'était plus le monopole d'un certain groupe professionnel et l'éducation, particulièrement l'éducation supérieure, devenait accessible à une population plus large, contribuant ainsi à la démocratisation de l'éducation et à la montée des demandes pour des programmes de formation continue, de formation sur mesure, de formation à distance et de perfectionnement en cours d'emploi. Avec l'essor des technologies d'information et de communication, l'enseignant, dans certains cas, pouvait même être remplacé par un matériel d'auto-apprentissage, « une machine à enseigner » (Skinner, 1958) ou par un média tel que la radio, la télévision ou le film (Reiser et Gagné, 1983).

La deuxième conséquence fut d'inciter les chercheurs à développer et documenter des procédures et des méthodes de plus en plus détaillées pour former les spécialistes et pour aider les novices à réaliser chacune des étapes prescrites permettant de concevoir et de rédiger un curriculum ou un programme dans les formes. Ils développèrent des techniques et des procédures particulières pour réaliser de multiples analyses, antérieures au design proprement dit, telles que les analyses de tâches, les analyses de contenu, les analyses de travail et les analyses de besoins. Ils formalisèrent également leurs processus dans des modèles instrumentaux mettant l'accent sur les techniques, les règles, les principes et les procédures à suivre pour réaliser chaque étape d'un processus logique, systématique et rationnel. Cette systématisation des pratiques a donné naissance à une centaine de modèles de design pédagogique. Dans tous ces modèles, le designer est considéré en quelque sorte comme un ingénieur et le design comme une science (Rowland, 1993). Quant aux programmes de formation, ils présentent certaines caractéristiques que Reigeluth (1996) associe à celles de l'âge industriel. Ils sont basés sur la standardisation, sur la conformité, sur le contrôle centralisé, la compartimentation, la communication unidirectionnelle et ils sont orientés sur les produits et les résultats.

¹ Le terme médiatisé signifie ici que la formation ne se fait pas par un enseignement direct, mais à partir d'un matériel didactique et d'un environnement pédagogique conçus pour favoriser l'apprentissage autonome encadré ou non par un établissement de formation.

Dans les années 1970-1980, la populaire approche systémique a touché le domaine de l'élaboration de programmes comme elle l'a fait dans bien d'autres domaines en Amérique du Nord. L'approche systémique a mis en évidence, entre autres, la nécessité de tenir compte de l'environnement dans lequel est implanté le programme, des caractéristiques et des besoins des personnes à qui s'adresse le programme de formation et de la nécessité de procéder à la gestion et à l'évaluation du programme afin de s'assurer qu'il rejoint bien les buts et les objectifs de la formation. Elle a contribué à prolonger, en amont et en aval, le travail d'élaboration de curriculum, en l'intégrant dans une démarche itérative se scindant en cinq étapes appelées analyse, design, production/développement, implantation, et évaluation/révision du programme de formation, chaque étape comprenant plusieurs opérations.

La scission du processus d'élaboration d'un programme en étapes a permis de considérer chaque étape comme une entité en soi, un sous-système, de développer des méthodes, des techniques et des procédures appropriées à chaque sous-fonction et d'adopter une approche fonctionnelle de l'élaboration des programmes (Kaye et Rumble, 1981). L'effet majeur fut d'autonomiser chaque sous-système permettant ainsi des approches en élaboration de programmes fondées sur la division du travail et la spécialisation des tâches ainsi que sur la création de services ou d'entreprises très spécialisées. Aussi, a-t-on vu apparaître : des spécialistes en analyse de besoins ou en analyse de clientèle ; en conception médiatique, informatique ou pédagogique ; des spécialistes de l'édition, des producteurs d'émissions éducatives, des centres de multi-médiatisation ; des centres de valorisation des produits, des cablo-distributeurs, des services d'audioconférence et de vidéoconférence et des centres de ressources ; des spécialistes en évaluation et également des gestionnaires de projet, des fournisseurs et des centres d'enseignement à distance.

Les concepts de programme et de programmation ont alors pris un nouveau sens et on a vu apparaître des professionnels de la médiatisation² de l'enseignement et de la programmation appelés technologues de l'éducation. Le résultat de l'élaboration n'est plus seulement un

² Le terme médiatisation signifie une « opération technique de transcription d'un message en un autre mode d'expression que celui d'origine » (Linard, 1994, p.48).

programme ou du matériel d'enseignement mais tout un système de formation également appelé dispositif de formation. Ces dispositifs englobent le programme et ses différents guides ainsi que les structures décisionnelle et organisationnelle qui en permettent la conception, la production, la diffusion et l'évaluation/révision. Les programmes de formation professionnelle élaborés au ministère de l'Éducation depuis la réforme de 1986 et les programmes de perfectionnement médiatisé auxquels nous nous intéressons sont des dispositifs de formation présentant ces caractéristiques.

Les politiques gouvernementales ont aussi contribué aux changements dans le contexte de pratique des spécialistes en élaboration de programmes. Par exemple, au Québec, la Réforme des programmes en formation professionnelle de 1986 a favorisé la prise en compte des besoins des employeurs et des personnes en emploi dans la définition de l'offre de formation et leur collaboration dans la formulation des programmes de formation et leur validation. Par ailleurs, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* publiée en 2002 par le gouvernement du Québec indique aussi que :

L'éducation des adultes et la formation continue au Québec, vues à travers le prisme d'un vaste dispositif, se caractérise par un ensemble complexe de mécanismes et de sous-systèmes répondant à des situations de formation diverses, permettant d'atteindre des objectifs variés et comportant une multitude d'acteurs bien distincts. Qui plus est, les rôles et les responsabilités de ces derniers s'entrecroisent et se chevauchent, parfois même à l'intérieur de la même organisation. Cette diversité a certains avantages; toutefois, **la cohérence, la synergie et la complémentarité des actions des différents partenaires sont des conditions essentielles pour relever plusieurs défis incontournables de l'éducation des adultes et de la formation continue.** (Québec, 2002, p 33).

Quoiqu'il existe encore des situations dans lesquelles des concepteurs uniques sont engagés dans un processus créatif ou exploratoire de conception de programmes, et d'autres où des experts appliquent un processus rationnel ou systématique de design pédagogique menant à l'élaboration de matériel didactique ou de situations d'apprentissage, la tendance est de remplacer l'expert unique par une équipe dont chaque membre détient une responsabilité personnelle mais également une part de la responsabilité collective relativement au programme élaboré. C'est ainsi que l'élaboration de programmes, particulièrement de programmes de formation médiatisée, est maintenant considérée comme un projet collectif

engageant plusieurs participants qui proviennent de disciplines et de milieux différents, représentant des intérêts parfois convergents parfois divergents et qui doivent collaborer afin de coordonner les actions qui leur permettront de mener à bien ce projet.

Cela nous amène à voir que le processus d'élaboration n'est ni simple, ni linéaire, ni uniquement technique et procédural mais, qu'au contraire, il en comprend de nombreux autres qui se croisent, s'influencent, se superposent ou s'opposent, créant un réseau multidimensionnel difficile à appréhender.

It is a dynamic, vital complex network of interactions among people and forces, all of which occur in fluid settings or contexts that are in perpetual states of emergence. The particular contours of the process are shaped as much by legal arenas in which curriculum decision making takes place as by the particular compilation of actors included, and by the substantive demands of the instructional issues under consideration. [...] It is evident, then, that curriculum development is indeed a dynamic process of political, social, and personal negotiations that must occur in a cooperative and collaborative context if it is to produce viable education plans (Gay, 1985, p.1170 et p.1178).

L'émergence de ces contextes de collaboration et de coopération est justement ce qui caractérise les transformations les plus récentes subies dans le champ de pratique des spécialistes en élaboration de programmes. Depuis le début des années 1990, et suivant en cela les tendances du marché des biens et services, l'industrie du savoir s'est engagée dans des modèles post-tayloriens d'organisation et de fonctionnement afin d'augmenter sa souplesse, sa performance et sa compétitivité en confiant, par exemple, le travail spécialisé à des sous-contractants, en créant des équipes flexibles autour de produits uniques ou encore en adoptant une formule de travail en partenariat. C'est ainsi que des termes comme commandite, collaboration inter-établissements, alliance stratégique ou partenariat ont pénétré même les universités pourtant traditionnellement jalouses de leur autonomie, de leur identité et de leur indépendance (Moran et Mugridge, 1993).

Parmi les situations auxquelles les praticiens sont confrontés et qui sont issues de ces nouveaux contextes, nous pouvons mentionner les situations d'élaboration d'un programme

commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires. Elles se distinguent par les aspects suivants :

- l'élaboration d'un programme qui vise le perfectionnement, ce qui suppose qu'il doit être élaboré pour répondre aux besoins spécifiques d'une clientèle ciblée ;
- la médiatisation de la formation, ce qui nécessite un travail d'équipe pour l'élaboration conjointe non seulement d'un programme mais de tout un dispositif de formation ;
- la présence d'un commanditaire, ce qui laisse supposer des contraintes et la négociation des particularités des accords ;
- la présence de plusieurs partenaires, ce qui nécessite la mise en place d'une structure décisionnelle et organisationnelle particulière qui permette la coordination des actions et la gestion des interdépendances.

Le contexte particulier de l'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires peut être partiellement décrit en se servant des publications en sciences de l'éducation et en sciences de l'organisation. La prochaine section porte sur cette description. On y aborde les notions de commandite et de partenariat ainsi que les facteurs qui ont poussé certains établissements d'enseignement, dont les universités, à s'engager dans l'offre de programmes de formation médiatisée et dans le développement d'activités de formation continue et de perfectionnement en collaboration avec d'autres partenaires.

1.2 La commandite et le partenariat, un nouveau contexte de pratique

Vues comme étant marginales il y a encore quelques années, les formations médiatisées sont maintenant considérées comme un allié précieux pour l'élargissement de l'offre de formation et pour le renouvellement des dispositifs actuels de formation, particulièrement de formation supérieure. À tort ou à raison, on leur prête de nombreuses qualités ou encore de nombreux défauts, mais chose certaine, on espère qu'elles sauront pallier aux insuffisances des dispositifs actuels et elles semblent, pour certains, la réponse privilégiée aux nombreux problèmes du système éducationnel (Le Boutillier, 1998).

Parmi les facteurs sociaux, économiques et politiques qui ont contribué à l'expansion des offres de formation médiatisée et à l'évolution des dispositifs de formation tant dans les

établissements traditionnels d'enseignement supérieur que dans les établissements de formation à distance, nous pouvons mentionner :

- l'accroissement de la demande pour des programmes de formation et de perfectionnement de plus en plus adaptés aux besoins des étudiants, de la société et des entreprises ;
- la diminution du financement public aux établissements de formation ;
- la déterritorialisation et la déconcentration des offres de formation que permettent les technologies interactives de communication et les réseaux d'information ;
- la globalisation et l'internationalisation du marché de la formation.

Nous allons voir l'influence que ces facteurs ont eue sur le champ de l'élaboration de programmes de formation médiatisée. Nous verrons également que cette influence a créé un nouveau marché pour les professionnels du domaine, celui des programmes commandités de perfectionnement médiatisé, et de nouveaux modèles d'organisation au sein des établissements d'enseignement et des entreprises soutenant l'élaboration de ces programmes.

1.2.1 La logique de l'offre et la logique de la demande

L'économie classique a longtemps défendu l'idée que le marché résulte de la rencontre de l'offre et de la demande. Puis, certains ont compris que le marché était en fait surtout un mécanisme d'ajustement de la demande à l'offre et non l'inverse et que par conséquent, il était possible de conditionner la demande par le marketing, la publicité et par l'augmentation de l'accessibilité grâce à des services de distribution de plus en plus performants. En conséquence, l'industrie a commencé à consacrer une part croissante de ses budgets à des activités de commercialisation pour pousser la vente de ses produits et même chercher à vendre ses produits avant même qu'ils ne soient fabriqués, autrement dit à construire la demande. Cependant, comme le dit Sue (1997), à force de consommer, le consommateur est devenu un professionnel de la consommation. Il se laisse de moins en moins facilement influencer, n'hésite plus à marchander et même à demander des produits et des services autres que ceux offerts sur le marché. Ce qui incite les entreprises à passer d'une logique de l'offre à une logique de la demande, à développer leurs services relationnels et à considérer le client comme le coproducteur des biens et des services qu'il consomme. Ce modèle général

d'évolution économique se retrouve également dans les établissements qui offrent des formations médiatisées.

De façon traditionnelle, les établissements qui offrent des formations médiatisées élaborent des cours et des programmes fondés sur la représentation qu'ils se font des besoins et des attentes des étudiants, des établissements eux-mêmes et de la société représentée par l'État. La liste des cours et des programmes, accompagnée d'un court descriptif de leurs objectifs, de leurs contenus, du système d'encadrement et des mécanismes d'évaluation, est présentée dans un document public qui constitue l'offre de formation de ces établissements. Nous allons considérer séparément les besoins et les attentes des trois parties en présence dans une offre de formation : le public cible, l'établissement d'enseignement et la société, même si les offres de formation se veulent à la conjonction de ces trois sphères. Voyons d'abord ce qui caractérise le public étudiant pour ensuite examiner ce que recherchent les établissements d'enseignement et ensuite l'État.

Différentes études (D'haese, 1996 ; Urzainqui Dominguez, 1996 ; Paul, 1998) montrent que les étudiants qui répondent aux offres de formation médiatisée sont des adultes qui ont des responsabilités familiales et professionnelles et pour lesquels les études n'occupent pas nécessairement une place prépondérante, même s'ils sont généralement très motivés par celles-ci. Ils s'engagent dans des études pour augmenter leur degré de scolarité, se mettre à jour ou se perfectionner dans un domaine particulier lié ou non à leur travail ou simplement pour leur culture ou leur développement personnels. Ces étudiants se subdivisent en deux groupes : ceux qui s'engagent dans des études menant à une formation diplômante et ceux qui préfèrent des formations courtes directement reliées à leur situation de travail ou à leurs intérêts personnels. Même si un plus grand nombre d'étudiants appartient au second groupe, les offres de formation des établissements d'enseignement sont surtout orientées vers les formations diplômantes qui correspondent mieux à leur tradition. On constate cependant que les inscrits dans ces formations diplômantes se comportent de plus en plus en consommateurs exigeants (Perriault, 1996 ; Paul, 1998). Ils demandent de nouveaux contenus plus proches de leur réalité ainsi que des formations pratiques pouvant leur fournir des réponses aux problèmes qu'ils rencontrent ; ils veulent des cours de durées variables et des programmes

plus souples et flexibles, profilés à leurs besoins spécifiques ; ils sont mieux informés et rejettent de plus en plus les méthodes traditionnelles de transmission du savoir ; ils exigent plus de disponibilité de la part des enseignants et des tuteurs, des réponses et des rétroactions rapides à leurs questions et à leurs travaux. Ainsi, même les offres de formations diplômantes ont tendance à être de plus en plus modelées par la demande, passant d'une approche-public à une approche-client, d'une offre générale de formation à une offre de formation sur mesure. Pour effectuer ce passage, les établissements d'enseignement doivent se préoccuper de certaines caractéristiques des étudiants qui n'entraient pas dans les offres générales antérieures. Mentionnons leurs préférences, leurs expériences antérieures, leur désir d'indépendance et leur degré d'autonomie, leur résistance face au changement et à la nouveauté, leur niveau de préparation face aux tâches cognitives, leur crainte de l'échec et leur pragmatisme face à la formation.

Ces transformations ont nécessairement des implications sur les dispositifs de formation et sur ceux de l'élaboration des programmes de formation médiatisée. Dans une approche-public, l'absence de contact direct avec les individus contraint les établissements d'enseignement à constamment tenter d'imaginer ce public, à s'interroger sur ses intérêts, ses tendances, ses préférences afin de deviner ce qu'il est prêt à recevoir et quels obstacles l'empêcheront de répondre à l'offre de formation. Aussi, les établissements ont-ils développé une panoplie de stratégies pour mesurer, vérifier, sonder les préférences, les attentes, les tendances et les comportements de leurs publics. Entre autres, ils ont mis en place des études de marché, des études de besoins et des enquêtes de satisfaction auprès de ces publics. Pour tenter d'influencer la demande, ils ont également développé des stratégies de commercialisation comme toute autre entreprise de biens et de services.

Une approche-client demande d'autres formes d'interventions. Elle signifie, entre autres, de s'assurer que les cours et les programmes sont accessibles, rejoignent les buts et les attentes des clients et peuvent s'ajuster aux caractéristiques personnelles des étudiants. Pour être au plus près des clients, les dispositifs doivent prévoir des mécanismes adéquats de consultation permanente tant auprès des clients potentiels qu'auprès des consommateurs actuels (Fahy, 1998). Ils doivent reconnaître et valoriser la parole des étudiants dans la conception et

l'amélioration des cours (Danaher *et al.*, 1997). L'une des façons de prendre en compte ces aspects est l'adoption d'un modèle d'élaboration de programmes impliquant les usagers. Ces modèles sont connus sous le nom de « user-design model » (Banathy, 1998) ou « co-design model » (Davila et Keims, 1994). Dans le « user-design », le résultat du design est légitimé par la participation maximale à la prise de décision des personnes engagées, impliquées ou affectées par le processus et les résultats du design. Davila et Keims (1994) ont fait ressortir, dans leur description du processus de co-design, l'importance de créer entre les participants un terrain commun permettant à chacun d'exprimer ses propres valeurs et ses attentes et de résoudre les problèmes de manière créative en acceptant de débattre ouvertement des conflits de valeurs ou des distances culturelles ; d'adopter une méthode de planification interactive impliquant la collaboration des divers groupes d'intérêts plutôt qu'une planification centralisée réalisée uniquement par des experts ; de considérer les phases d'élaboration du programme comme des moments interactifs de consultation et de prise de décision.

Une autre façon de prendre en compte les attentes et les intérêts des usagers est d'élaborer un mécanisme d'évaluation continue qui permette des ajustements rapides des offres de formation, des formations elles-mêmes et des dispositifs médiatisés ainsi que la révision des contenus, des approches pédagogiques, du support à l'apprentissage, des modèles d'encadrement et des instruments d'évaluation des apprentissages, à partir des informations fournies tout autant par les étudiants (Fung et Calder, 1998) que par les tuteurs et les autres personnes directement en contact avec les étudiants (Deschênes et Paquette, 1999).

Pour les étudiants qui préfèrent des formations courtes directement reliées à leur situation de travail ou à leurs intérêts personnels, formations qui ne sont pas toujours diplômantes, la logique de l'offre fait place à une logique de la demande. C'est particulièrement le cas dans les situations d'élaboration de programmes de perfectionnement médiatisé auxquelles nous nous intéressons.

Dans une logique de la demande, les dispositifs de formation doivent se subordonner aux besoins de formation, ce qui signifie que la filière de production du programme est inversée

par rapport à la tradition. Les besoins peuvent être vus comme une « différence ou une non-équation entre ce qu'on peut observer, à un moment donné chez les individus en terme de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être et un état souhaitable ou acceptable de maîtrise de ces savoirs » (Lemaire et Bouffard, 1994, p.39). Les programmes de formation sont alors un moyen, une perspective d'action pour atteindre la situation souhaitée. Il existe de nombreux types de programmes de formation. Lemaire et Bouffard (1994, p.13) appellent programmes de perfectionnement les « programmes qui visent l'amélioration des compétences de base et qui répondent à des standards fixés à partir de variables extérieures à l'individu ».

Dans les programmes de perfectionnement, les besoins identifiés seront ceux de l'organisme demandeur qui est alors considéré comme le client et l'analyse de besoins se fera dans une démarche qui amène les acteurs à élucider les trois pôles en interaction (la situation actuelle, la situation souhaitée et la perspective d'action envisagée) autour desquels s'organise l'expression initiale de leurs besoins. L'analyse des besoins ne sera donc pas uniquement une analyse de la situation actuelle, comme le prônent les modèles de design curriculaire, ni la détermination de l'état souhaité, comme dans les modèles inspirés du béhaviorisme, ou encore le découpage de l'action envisagée comme dans les modèles de design technologique. L'analyse de besoins impliquera une relation intentionnelle entre des personnes qui demandent une formation et des personnes qui souhaitent répondre à cette demande.

La demande est déterminée par les représentations, les motivations et les attentes des demandeurs de formation, que ces derniers soient des individus, des groupes ou des organismes. Ici aussi, les clients, c'est-à-dire les demandeurs de formation, sont devenus des consommateurs exigeants. Ils veulent du sur mesure pédagogique et des réponses rapides à leurs demandes. Les entreprises, de leur côté, manifestent de l'intérêt pour des savoirs techniques qui ne sont pas disponibles dans le secteur de la formation traditionnelle (Perriault, 1996). L'accroissement de ces demandes a créé un nouveau marché, celui des formations sur mesure et des perfectionnements médiatisés, marché occupé tant par les institutions publiques, les établissements universitaires, les grandes entreprises, les regroupements professionnels que par de plus petits lieux d'initiatives occupés par des consultants en formation, de petits instituts privés et des centres de formation sur mesure.

On peut se demander pourquoi les établissements publics tels que les universités entrent de plus en plus dans une logique de la demande et offrent des programmes de formation sur mesure et de perfectionnement médiatisé alors que leur mission première et la tradition les dédient surtout à la formation initiale des jeunes et à l'enseignement sur campus. Des facteurs sociaux et techno-économiques sont généralement pointés. D'haese (1996) mentionne : la nécessité et l'obligation d'élargir l'accessibilité aux études à des groupes d'adultes de plus en plus demandeurs de formations diverses et spécialisées ; le besoin d'ajuster le système éducatif aux contraintes de la vie quotidienne de ces adultes ; d'incorporer des innovations technologiques et éducationnelles aux formes traditionnelles d'enseignement ; d'intégrer l'établissement dans les réseaux régionaux, nationaux et internationaux d'éducation et de formation ; de résoudre des problèmes de décroissance ou d'accroissement du nombre d'étudiants et de répondre aux pressions faites par les gouvernements et d'autres institutions pour offrir des formations rentables économiquement et socialement.

Les établissements universitaires qui ont accès à une grande variété de technologies de communication peuvent recruter des étudiants n'importe où dans le monde, ce qui crée un environnement éducatif extrêmement compétitif. Le fait que les États financent de moins en moins les universités amènent celles-ci à développer un esprit d'entreprise et à se trouver des sources de revenus, par exemple avec des étudiants étrangers. Comme beaucoup de pays ne peuvent pas répondre aux besoins éducatifs de leurs populations, ils recherchent, de leur côté, des possibilités à l'extérieur de leur pays. C'est l'une des façons que des établissements d'enseignement supérieur ont trouvée pour rentabiliser leur offre de formation ou pour répondre à la demande accrue de formation de leurs populations. Cependant, le défi de ces établissements est de fournir une éducation de qualité à des clients qui ne sont pas seulement dispersés géographiquement mais différents en termes d'âge, de culture, d'accès, d'expérience éducative, d'attentes et de familiarité avec différentes méthodologies d'enseignement et d'apprentissage ainsi que de formules de diffusion (Andrews, 1997).

C'est par la formation à distance et les formations médiatisées que ces établissements sont le mieux à même de relever ce défi. Ces formations sont capables de répondre, en partie, aux

nécessités de l'individualisation de la formation et sont sensibles aux pratiques d'apprentissage autonome qui permettent de tenir compte de tous ces facteurs. En plus d'introduire ces pratiques, les établissements d'enseignement engagés dans ce marché de la formation médiatisée vont également améliorer l'accueil et l'information sur l'organisation de la formation, rechercher de meilleurs moyens de favoriser l'accès aux ressources informationnelles et pédagogiques et innover au niveau de la reconnaissance d'acquis, de l'ajustement des règles d'accréditation et au plan des dispositifs d'aide et de soutien à l'apprentissage autonome.

Une autre raison peut aussi expliquer leur investissement dans le marché de la formation. On peut croire que, face à la présence d'acteurs industriels qui se sont emparés du marché du multimédia et y ont vu la possibilité d'investir le marché de la formation, les acteurs traditionnels de la formation que sont les universités et les écoles supérieures craignent de perdre le contrôle d'une activité éducative dont ils n'ont déjà plus le monopole (Jézédou, 1998).

Finalement, l'État peut parfois être demandeur de formation ou encore à la source des demandes de formation. Cette demande se situe souvent dans le cadre d'un projet de réforme, d'une Loi ou de nouveaux règlements. En Suisse, le projet de réforme Éducation 2000 a incité les représentants gouvernementaux à demander l'élaboration d'un programme de perfectionnement médiatisé pour les enseignants en exercice du canton du Valais (Éducation 2000, 1996). Le gouvernement chilien, dans le cadre du projet de réforme du système judiciaire, prévoit offrir de la formation aux juges ainsi qu'une formation médiatisée au personnel d'intervention de première ligne auprès des jeunes contrevenants. Au Québec, la Loi 90 oblige les entreprises à investir chaque année au moins 1% de leur masse salariale dans la formation et le perfectionnement de leurs employés. L'État, de manière directe ou indirecte, contribue au passage d'une logique de l'offre à une logique de la demande et à l'accroissement de la demande pour des formations courtes, ciblées, adaptées et pour des perfectionnements et de la formation sur mesure.

Parallèlement, les entreprises subissent également des pressions qui les obligent à modifier leurs modes de management et à redéfinir les compétences de leurs employés. Les entreprises se doivent de s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage continu et les compétences demandées aux employés englobent l'adaptation aux changements, les capacités relationnelles, celles de créativité et d'initiatives ainsi que la résolution de problèmes. C'est ainsi que les entreprises modernes se perçoivent comme des milieux éducatifs subsidiaires ou complémentaires au milieu de l'éducation traditionnelle.

Une autre façon que certains établissements de formation supérieure ont trouvée pour augmenter leurs revenus est d'identifier et de capitaliser leur propre expérience pratique et professionnelle en enseignement, en apprentissage et en recherche et de l'exploiter sur le marché de la formation en entreprise et en services de formation aux entreprises. Ces établissements ne visent plus seulement le marché des étudiants potentiels mais diversifient leur champ d'intervention en tentant de se rapprocher des entreprises qui recherchent des innovations, des solutions à leurs problèmes de productivité, l'identification et la formalisation de leurs savoirs professionnels et techniques, l'adoption de démarches de qualité. Toutes ces nouvelles interventions des établissements collégiaux et universitaires, autrefois uniquement dédiés à la production et à la transmission des savoirs, les font entrer sur le marché des services où se rencontrent prescripteurs et clients.

Pour rapprocher l'offre de la demande de formation, pour assurer une formation plus près des clients, pour moderniser les dispositifs traditionnels de formation, pour compenser les pressions exercées par le social, l'économique et le politique, les décideurs des établissements d'enseignement supérieur considèrent de plus en plus la mise en place d'un dispositif complémentaire à celui de la formation traditionnelle, dispositif qui articule formation à distance, formation médiatisée, centre de formation sur mesure, centre de ressources et de conseils ainsi que services d'évaluation de toutes natures. Comme les établissements d'enseignement, à cause des contraintes financières et de la prise en compte des multiples facteurs mentionnés ci-haut, sont incapables de s'adapter rapidement et de façon continue à tous les changements auxquels ils sont confrontés, de nouveaux modèles d'organisation et de fonctionnement sont apparus. C'est ainsi que des concepts, tels que la

commandite, les offres conjointes, la collaboration inter-établissements, les consortium ou encore les partenariats se sont propagés dans les milieux d'éducation et de formation.

1.2.2. La diminution du financement public, les commandites et les accords inter-établissements

La conception et la production des documents pouvant supporter les formations et les perfectionnements médiatisés sont très coûteuses. Les exigences des consommateurs habitués aux productions commerciales de haute qualité font en sorte que la fabrication d'un document médiatisé tel qu'un CD-ROM, un manuel d'apprentissage, une vidéocassette ou un site Web n'est plus et ne peut plus être artisanale. L'élaboration d'un programme de formation médiatisée nécessite maintenant l'engagement de spécialistes tels que des techniciens en graphisme, des scénaristes, des informaticiens, des spécialistes du numérique, bref, des experts pour chacun des médias utilisés dans ces formations. Il est vrai qu'il n'est pas toujours nécessaire de produire de nouveaux documents. Les stocks de produits médiatisés qui existent dans le monde sont nombreux. Cependant, l'utilisation, ne serait-ce que d'une infime partie de documents déjà édités ou produits, entraîne des coûts d'achat des droits d'auteur qui peuvent parfois être extrêmement élevés. Les coûts des infrastructures nécessaires pour supporter la diffusion des formations médiatisées sont également à prendre en considération. Aussi, les questions de coûts, de rentabilité, d'économie d'échelle ont depuis longtemps intéressé les gestionnaires de la formation médiatisée et de la formation à distance. Nous allons nous attarder un peu sur cette question de coûts.

En formation médiatisée, il faut faire la distinction entre les coûts de développement et les coûts de diffusion. Les coûts de développement dépendent de nombreux facteurs dont les plus importants sont : le nombre et le type de médias choisis ; le nombre et le type de ressources humaines nécessaires à l'élaboration des contenus, à la conception du programme et à sa production ; l'achat de droits d'auteur, tant pour les textes que pour les images fixes ou animées ; le caractère plus ou moins sophistiqué des productions visuelles, graphiques, informatiques et numériques et, finalement, les coûts liés à l'organisation et à la gestion du projet que constitue l'élaboration d'un programme de formation médiatisée ou de perfectionnement médiatisé. Dans le cadre d'un perfectionnement médiatisé, il faut en plus

considérer les coûts liés à la clarification de la demande avec le client et à l'établissement du contrat liant le demandeur au fournisseur, ceux découlant des mécanismes de consultation permanente et ceux de l'évaluation continue des produits en élaboration. Ces coûts sont des engagements pris avant même que le programme n'accueille le premier étudiant. Même si les institutions publiques ne sont pas des entreprises orientées vers le profit, elles doivent quand même rentabiliser le développement des cours et des programmes. C'est ce qu'on appelle le retour sur investissement, lequel s'appuie généralement sur les économies d'échelle. Cependant, pour que cela fonctionne, il faut que les cours puissent attirer de grandes quantités de personnes et être offerts sur plusieurs années. Or, on a vu que le marché actuel de la formation n'était pas propice à la formation de masse. Aussi, les établissements d'enseignement se trouvent-ils en face de difficultés pour financer le développement de nouveaux cours et de nouveaux programmes de formation médiatisée.

Les coûts de diffusion, quant à eux, dépendent surtout des frais de télécommunication, des médias de communication utilisés ainsi que du nombre d'étudiants et de ressources pédagogiques impliqués. Par exemple, les appels téléphoniques interurbains sont généralement plus coûteux que les envois par courrier électronique, et la vidéoconférence interactive est beaucoup plus onéreuse que l'audioconférence. La rétribution des tuteurs pour l'encadrement et celle des correcteurs entrent également dans les coûts de diffusion. Les conditions d'engagement des formateurs ou des tuteurs, leur statut, leur nombre, leur charge de travail, sont aussi des facteurs qui peuvent faire varier ces coûts en fonction du nombre d'étudiants inscrits. Plus il y a d'étudiants, plus il y a de frais de télécommunication, de tuteurs, d'heures de vidéoconférence ou d'audioconférence mais en même temps, plus il y a d'étudiants, plus il est possible de rentabiliser les coûts de développement. L'équilibre financier est à trouver ici, un équilibre que les établissements ont de plus en plus de difficulté à atteindre. Deux facteurs nous intéressent particulièrement, les impacts de la diminution des subventions publiques et l'ouverture des nouveaux marchés de la formation.

De façon générale, dans le monde industriel, la production se fonde sur une rentabilité estimée possible, soit par le marché, soit par la subvention. La diminution du financement public aux établissements de formation, qu'ils soient traditionnels ou à distance, et la

nécessité d'élaborer des programmes de formation qui ne visent pas nécessairement de vastes clientèles pouvant garantir un retour sur investissement, ont rendu prégnante la nécessité de faire appel à d'autres sources pour financer l'élaboration des programmes. Elles ont également contraint les établissements à trouver des manières plus rentables de répondre aux demandes spécifiques de formation, de garantir l'accessibilité à la formation et de varier l'offre éducative. Les sources de financement nouvelles sont regroupées sous le terme de commandite alors que les innovations, plus variées, prendront diverses appellations que l'on regroupera sous le terme d'accords inter-établissements.

1.2.2.1 La commandite

Le terme commandite est généralement associé à la recherche ou au sport. La recherche commanditée est « une recherche effectuée à la demande et aux frais d'un organisme qui en fixe alors, au moins partiellement, les modalités d'exécution et qui dispose des résultats obtenus » (Legendre, 1993, p.1076). Tout comme la recherche commanditée, les programmes commandités de formation ou de perfectionnement sont élaborés à la demande et aux frais d'un organisme qui peut être l'État, un établissement d'enseignement, une entreprise ou un particulier à qui le programme appartiendra une fois élaboré.

C'est au moment de l'analyse de la commande et de l'élaboration de l'offre de service ou du cahier des charges que seront précisées, entre autres, les exigences, les contraintes, les modalités d'exécution, les conditions de disposition des résultats et les modalités de financement de l'élaboration du programme. Une commande ne reflète pas toujours la véritable demande du requérant. Aussi, l'analyse de la demande exigera de s'asseoir avec le requérant afin de l'aider à préciser un certain nombre d'aspects qui détermineront par la suite la conception, la production, la diffusion et l'évaluation du programme.

Cette clarification de la demande se fera dans une suite d'échanges et de transactions entre le requérant et le fournisseur qui conduiront ce dernier à élaborer une offre de service, laquelle, une fois négociée, sera complétée par un contrat. Contrairement au contrat de type salarial qui lie un employeur et un employé, ce contrat, de nature commerciale, n'est établi que pour

une mission ou une activité ponctuelle dotée d'une rémunération globale basée sur les résultats. C'est pourquoi l'élaboration d'un programme sous commandite peut être assimilée à un projet où sont assemblés, momentanément, des capitaux et des compétences dans le but de produire l'objet demandé. C'est une entreprise fugitive, temporaire ou même virtuelle qui se construit autour d'un petit noyau de personnes qui en forment le cœur, auxquelles sont adjoints, de manière ciblée et ponctuelle, d'autres individus détenant les compétences que l'on recherche pour mener à bien le projet.

En élaboration de programmes, la commandite n'est pas sans causer certaines difficultés. Par exemple, un requérant peut avoir déjà élaboré une demande très précise et ne pas vouloir la modifier malgré les réticences, les arguments ou les recommandations du fournisseur. Il peut lui-même être soumis à des pressions le contraignant à utiliser certains produits commercialisés ou encore des médias particuliers. On sait que bien souvent, le choix des médias technologiques devant composer le dispositif de formation médiatisée se fonde sur toutes sortes de raisons plus ou moins rationnelles telles que la popularité du média, les pressions de l'économie de marché (Loisier, 1996), celles de commanditaires, les préférences des décideurs, les traditions ou encore les contraintes des milieux où les formations sont diffusées. Les liens économiques liant le fournisseur au requérant peuvent également être des facteurs limitatifs, de même qu'un budget trop limité ou encore les attentes ou les attitudes du requérant (Genest et Ngunyen, 1995). Le degré d'engagement du requérant ou de son représentant dans le processus d'élaboration du programme peut à la fois être avantageux ou limitatif. Par exemple, si le requérant exige d'être consulté pour chacune des décisions qui seront prises durant le processus, il peut être la cause de retards importants dans l'échéancier de travail. D'un autre côté, s'il répond prestement aux demandes d'informations qui lui sont faites, s'inscrit volontairement dans un processus de consultation permanente et est ouvert au dialogue et à la collaboration, il sera beaucoup plus facile d'élaborer un programme bien adapté à la clientèle et qui respecte en même temps les attentes et les besoins de celle-ci, ceux du fournisseur et ceux du requérant.

1.2.2.2 Les accords inter-établissements

Une autre façon d'assurer la rentabilité économique et sociale d'une formation est de rendre accessible cette formation au plus grand nombre possible d'étudiants et par conséquent d'augmenter le nombre de consommateurs de cette formation. Cette préoccupation a donné naissance à différentes expériences qui ont eu plus ou moins de succès mais qui démontrent quand même les efforts réalisés pour adapter les dispositifs de formation aux réalités de la société contemporaine.

Parmi ces expériences, il y a celles réalisées par les établissements qui combinent les offres de formation sur campus aux offres de formation à distance, estompant le clivage entre enseignement traditionnel et formation à distance, convergence facilitée par le fait que l'enseignement traditionnel utilise de plus en plus le télé-enseignement et que la formation à distance en vient aux regroupements périodiques en des sortes de groupes-classe réels ou virtuels (Perriault, 1996). Les frontières entre l'éducation à distance et l'enseignement en classe, soigneusement érigées dans les années 1970 et maintenues dans les années 1980, sont en train de disparaître. Mais la tension entre tradition et modernisme caractérise les établissements qui tentent l'expérience. Les établissements de formation sur campus, s'ils adoptent assez facilement le télé-enseignement, résistent à modifier leurs dispositifs conventionnels de transmission de savoir pour adopter des dispositifs de formation plus orientés vers l'apprentissage et la construction individuelle ou collective de connaissances. Les établissements de formation à distance, quant à eux, ont du mal à reconnaître la nécessité des interactions humaines et à intégrer la communication interactive à leurs dispositifs traditionnellement fondés sur la séparation entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre. Aussi, les formations réellement bimodales ne sont pas nombreuses même si plusieurs établissements offrent à la fois des formations sur campus et des formations à distance.

Une autre façon d'augmenter les clientèles se fait par l'établissement d'offres conjointes ou d'accords entre des établissements, tel que l'accord de Toowoomba, dont les origines, le fonctionnement, les succès et échecs ainsi que les retombées sont rapportés par Polhemus

(1993). Certains éléments de ce cas vont servir à illustrer en quoi ces accords constituent des réponses innovatrices aux pressions subies par les établissements.

Le but de l'accord de Toowoomba était d'établir un consortium d'universités australiennes offrant des programmes d'études hors-campus. Les objectifs de l'accord étaient les suivants :

1. To facilitate student access to inter-university enrolment in individual external subjects and course units.
2. To explore possibilities for the development of shared combinations of subjects and course units.
3. To suggest ways of filling gaps and avoiding unnecessary duplication in the provision of university external studies programmes.
4. To encourage the development and use of shared support facilities for external students (Polhemus, 1993, p.97).

Certains facteurs ont pesé de manière importante en faveur de l'élaboration d'un tel accord. Entre 1970 et 1987, l'Australie a connu un accroissement important du nombre d'établissements offrant des programmes de formation hors campus. En 1988, l'Australie comptait 372 programmes distincts qui étaient offerts en formation hors campus par 39 établissements universitaires. Cette prolifération amena la Tertiary Education Commission (TEC) à demander que soit rationalisé et mieux coordonné ce secteur important de l'éducation, en partie pour réaliser les économies d'échelle promises par la formation à distance. La TEC souhaitait que des mécanismes de collaboration soient élaborés entre des établissements qui conviendraient d'offrir ensemble des cours et des programmes de formation hors campus tout en conservant leur autonomie respective pour les autres domaines. L'accord de Toowoomba, qui réunissait cinq universités australiennes, commença à être opérationnel en 1986. S'il permit, après avoir dû surmonter de nombreux obstacles, de rencontrer le premier objectif, les trois autres ne furent jamais atteints. Finalement, le gouvernement, dans le but de régler la situation du trop grand nombre d'établissements et de programmes offerts aux étudiants hors campus, finit par créer et subventionner huit centres d'éducation à distance dont le mandat est de concevoir, produire et diffuser de la formation hors campus en Australie. En définitive, l'accord Toowoomba tomba et fut remplacé par le National Distance Education Conference en 1989.

Dans son exposé du cas, Polhemus fournit d'abord des explications sur les raisons qui ont empêché la réalisation de trois des quatre objectifs de l'accord. Selon lui, c'est surtout : l'absence d'une instance permanente représentative de l'accord ; le manque d'intérêt et d'engagement à long terme des doyens, plus préoccupés par la formation sur campus ; le chauvinisme du monde universitaire, lequel aurait tendance à penser que ce qui n'est pas inventé chez soi ou ne provient pas de chez soi ne peut pas être d'aussi bonne qualité ; et dernier point, les succès obtenus concernant le premier objectif qui auraient eu pour effet de détourner l'attention des autres objectifs qui furent finalement oubliés. Quand à l'atteinte du premier objectif, Polhemus attribue le succès de l'accord à quatre facteurs : la clarification des rôles et des responsabilités de l'établissement hôte, de l'établissement mère et de l'étudiant ; le développement d'un système d'inscription commun ; la capacité de composer avec des systèmes d'évaluation différents ; et, par dessus tout, le rôle clé exercé par les coordonnateurs de l'accord qui étaient personnellement et professionnellement intéressés à ce que l'accord fonctionne adéquatement et qui maintenaient de très bons rapports de travail avec leurs vis-à-vis des autres universités participantes.

Ces conclusions rejoignent celles déjà émises par d'autres chercheurs. Ainsi Gray (1985) mentionne que l'intervention d'une institution légitime et reconnue comme telle par les participants est nécessaire pour assurer la coordination entre les parties prenantes ; que la collaboration a pour objet de parvenir, par un processus d'ajustement et de négociation, à résoudre un problème collectif que chaque partie n'aurait pu régler isolément, ce qui pourrait expliquer pourquoi seul le premier objectif a été atteint ; que ce processus ne désigne pas tant les actions qui peuvent résulter des échanges mais plutôt le mécanisme par lequel les acteurs parviennent à définir une orientation commune qui va permettre l'action collective. Quant au rôle relationnel des individus clés, il est également souligné dans d'autres innovations, lesquelles ont été rendues possibles par l'utilisation des technologies de communication permettant une déterritorialisation et une déconcentration des offres de formation.

1.2.3 La déterritorialisation et la déconcentration des offres de formation

La déterritorialisation et la déconcentration des offres de formation que permettent les technologies interactives de communication et les réseaux d'information ont donné naissance à d'autres types d'expériences. Mentionnons l'accord qui lie trois universités du sud-ouest de l'Ontario, qui offrent conjointement, par vidéoconférence, soixante-dix cours différents en sciences, en sciences sociales et en sciences humaines. Chaque établissement est alternativement responsable de la gestion administrative et pédagogique des cours offerts conjointement (Karpiak, 1998). Des alliances semblables sont de plus en plus fréquentes en différentes régions du globe : au niveau universitaire dans la région du nord de la Colombie britannique (Facey, 1998) ; au niveau collégial dans le nord de l'Alberta (van Duren, 1998) ; entre des universités australiennes (Moran, 1990) ; et entre des établissements secondaires et post-secondaires dans le nord de l'Ontario (Croft, 1993).

Au niveau secondaire et post-secondaire, le projet Contact Nord (Croft, 1993) est un exemple intéressant de collaboration entre des établissements qui dépasse l'idée de territoire et de frontières. Contact Nord est un réseau d'éducation à distance créé pour augmenter l'accessibilité aux études secondaires et post-secondaires des communautés multiculturelles du nord de l'Ontario, au Canada. Initié par le gouvernement de l'Ontario, ce réseau d'une centaine d'établissements est géré de manière collaborative par des représentants de deux universités, deux collèges et du système scolaire secondaire. Un système de télécommunication réunissant les représentants des différents établissements a rendu possible cette cogestion à distance. Certaines conditions imposées par le gouvernement ont, en quelque sorte, forcé les établissements, dès le départ, à travailler de manière collaborative. Entre autres, les budgets pour opérer le réseau n'étaient accordés que si les établissements arrivaient à des accords formels de collaboration ; ceux pour le développement de programmes étaient réservés aux projets conjoints ; les objectifs du réseau devaient viser des effets qui dépasseraient les intérêts locaux d'un unique établissement ; et les responsables devaient s'entendre sur une politique commune d'accès et d'utilisation du réseau. Ce dernier point fut le plus difficile à gérer car chaque établissement avait ses propres croyances concernant la place que devait occuper la formation à distance dans son mandat et celle de

son établissement dans le projet. De plus, chaque représentant avait une représentation personnelle de la formation à distance et du projet qui ne concordait pas nécessairement avec celles des autres.

Le défi du projet était de faire se rencontrer les intérêts du gouvernement exprimés à travers les objectifs et les contraintes, les intérêts des établissements, exprimés à travers leurs systèmes de croyances, et les intérêts des représentants. C'est par les rencontres de travail, un système de communication commun, un processus collaboratif de prise de décision et le partage des risques que se sont développées les relations de confiance permettant cette rencontre. À mesure que le climat de confiance se développait entre les représentants, la prise de décision collective devenait plus facile et les représentants s'ouvraient plus facilement aux idées et aux valeurs présentées par les autres participants. Finalement, la rencontre des intérêts des trois groupes de partenaires a conduit à des innovations telles que de nouvelles stratégies pour rejoindre les populations désavantagées ainsi qu'une articulation des programmes entre le collégial et l'université et entre les collèges eux-mêmes (Croft, 1993).

Selon Croft (1993), les rapports établis entre les collaborateurs d'un projet de cette nature sont de deux types. Il y a les rapports de collaboration de type échange créés librement et volontairement entre les participants et fondés sur des liens de confiance et sur la réciprocité et les rapports contraints par une source externe que Schmidt et Kogan (1977) nomment « power dependency relationship ». Le projet Contact Nord a débuté sous la gouverne de ce deuxième type de rapport. Le projet, en étant financé par le gouvernement, créait une situation de dépendance des établissements vis-à-vis de l'institution gouvernementale, laquelle pouvait exercer un pouvoir de coercition sur les participants à travers l'allocation et le contrôle des fonds de démarrage du projet. Cependant, ce premier mode relationnel a évolué en cours de projet pour laisser la place à un autre type de rapport plus fondé sur des relations d'échange entre les établissements considérés alors comme des partenaires égaux dans le projet.

Autant la dynamique d'un projet peut évoluer vers le développement d'une meilleure collaboration entre les partenaires et la construction des véritables réseaux fonctionnels,

autant cette même dynamique peut conduire à moins de collaboration et au retour vers des rapports de pouvoir et de dépendance. Dans le projet Contact Nord, une troisième évolution s'est produite, causée par la mise en place d'une institution faîtière devant servir d'agent administratif pour le projet. La présence de ce nouveau joueur au sein du réseau a modifié sérieusement les rapports entre les partenaires. Cette nouvelle institution, en servant de pôle centralisateur pour les prises de décisions, la gestion des budgets et les communications, a entraîné la diminution des rapports directs entre les partenaires, celle du nombre de décisions prises conjointement et, conséquemment, le sentiment de confiance, celui d'être responsable du projet et celui de pouvoir influencer les décisions.

Le cas de Contact Nord montre que les collaborations entre les établissements se construisent de façon dynamique à travers les rapports qu'entretiennent les différents responsables du projet. Ces rapports sont avant tout fondés sur la communication pendant les délibérations à propos des voies possibles de résolution de problèmes et pendant la recherche d'une compréhension partagée des événements que l'on affronte en commun. Certaines contraintes peuvent contribuer à la constitution d'une organisation collaboratrice en créant les conditions rendant nécessaires l'échange et le partage d'informations et de sens, autrement dit créent une obligation d'interdépendance et de communication authentique. Mais d'autres contraintes peuvent également contribuer à sa destruction, particulièrement lorsque ces conditions modifient l'interdépendance entre les partenaires, leur dynamique relationnelle ainsi que le climat de confiance permettant leur rencontre.

[...] attention must be paid to the process of contract formation and negotiation, and the relationship must be constantly reinforced by communication and compromise...Croft records the change in the Contact North environment brought about by the inclusion of new partners and changes in key personnel, and the resulting necessity to re-think some of the goals and the modus operandi while building up a new pattern of trust. (Moran et Mugridge, 1993, p.155)

De plus, ce cas nous fournit quelques renseignements sur l'importance des rapports entre les individus et les partenaires au sein d'une organisation collaboratrice. Il semble bien que ces rapports contribuent à la fois à la structuration de l'organisation collaboratrice qu'à sa dynamique et à son déclin. Ces rapports peuvent être de différente nature et se transformer

dans le temps. Ils se manifestent à travers les processus de contractualisation, de négociation, de prise de décision et de communication. Ils ont pour effets d'établir des liens d'affiliation, de favoriser le partage de sens entre les individus et de créer un espace de rencontre où peuvent se construire des intérêts communs, une culture commune ou des innovations. On peut parler ici d'intercompréhension et d'interdépendance. Des changements contextuels influencent la dynamique de ces rapports et cette dynamique influence à son tour l'organisation collaborative, en cela qu'elle modifie l'espace de rencontre. Ces rapports, et particulièrement ceux fondés sur la confiance, sont peut-être, aux dires de Croft et de bien d'autres, le principal élément sur lesquels se fondent les collaborations réussies.

1.2.4 La globalisation du marché de la formation

Dans l'imaginaire des gens, la distance fait généralement référence à l'espace entre deux lieux, deux sites et l'un des moyens traditionnels de mesurer la distance est le temps. La réduction de la distance n'est pas tant la réduction de l'espace entre deux lieux que la réduction du temps mis pour relier ces lieux. Avec les moyens modernes de communication, la distance n'existe plus parce qu'il est possible de relier presque tous les points de la planète de manière quasi instantanée, que ce soit par le téléphone, la télécopie, le réseau Internet ou un satellite de communication. L'usage de ces technologies crée ainsi une convergence entre le temps et l'espace et induit l'image d'un monde plus petit. De plus, la couverture médiatique de certains événements qui se déroulent dans différentes régions du globe, tels que des inondations, des ouragans, des catastrophes ferroviaires, des guerres ou des compétitions sportives, donne une impression de proximité ou de coprésence qui n'est pas étrangère aux mouvements de solidarité ou de soutien humanitaires qui les accompagnent souvent. Ces deux perceptions sont à l'origine de l'idée de globalisation. Giddens (1990, p.64) disait :

Globalisation can thus be defined as the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happening are shaped by events occurring many miles away and vice versa.

Le passage de l'idée de la globalisation à celle de l'internationalisation fut, pour certains établissements d'enseignement, l'une des façons envisagées pour élargir leur marché.

L'explosion des contacts entre les peuples et les cultures ainsi qu'une circulation plus grande des produits matériels et mentaux, des modèles et des personnes à l'intérieur d'un pays, mais également à l'extérieur de celui-ci, ont créé des ouvertures pour des offres de produits et de services sur des marchés autrefois peu accessibles. Les établissements de formation ainsi que les fournisseurs privés se sont retrouvés plus ou moins sur le marché du libre échange des produits, des services et des expertises éducationnelles. Pour faire face à la concurrence ou encore pour résoudre le problème de l'adaptabilité des produits aux cadres explicatifs locaux, certains établissements ont établi des liens privilégiés qui se retrouvent souvent qualifiés de partenariats (Zay, 1997). Si, dans certains cas, les alliances permettent de répondre à l'uniformisation d'un marché au niveau mondial, elles servent souvent, dans d'autres situations, à multiplier et à différencier les offres pour les adapter à la variété des demandes locales (Garrette et Dussauge, 1995). Elles engagent cependant, dans tous les cas, les partenaires dans un type de relations privilégiées que l'on appellera des alliances stratégiques. Une alliance apparaît lorsque plusieurs firmes souveraines « tissent volontairement des liens pour conduire conjointement une action, en mettant en commun ou en échangeant des ressources, afin d'obtenir plus d'avantages que si elles opéraient seules, tout en restant indépendantes en dehors de l'alliance » (Boiral et Jolly, 1997, p.67).

Garrette et Dussauge (1995) ont proposé une typologie des alliances stratégiques sur la base d'une distinction entre entreprises n'appartenant pas au même secteur d'activité et qui ne sont donc pas directement en concurrence et firmes concurrentielles. C'est ainsi qu'ils distinguent, pour les firmes non-concurrentes, les joint-ventures de multinationalisation, les partenariats verticaux et les accords sectoriels. Dans le concurrentiel, ils présentent les alliances de co-intégration, les alliances de pseudo-concentration et les alliances complémentaires. Deux types d'alliances nous semblent les plus proches de notre problématique, les alliances complémentaires et les partenariats verticaux, parce qu'elles associent des entreprises dans l'élaboration d'un produit nouveau en fournissant chacune des actifs et des compétences de nature différentes. L'alliance ne vise pas seulement l'accès à de nouveaux marchés comme dans les joint-ventures, l'ajout d'une nouvelle filière de production comme dans les accords sectoriels, la réalisation d'économies d'échelle comme dans la co-intégration ou la disparition de la concurrence potentielle comme dans les alliances de pseudo-concentration. Aussi, nous

allons nous attarder à ces deux types d'alliances, les alliances complémentaires qui lient des entreprises dans la réalisation d'un projet commun et les partenariats verticaux qui se sont développés suite au passage d'un système de production de masse à un modèle de production au plus juste.

1.2.4.1 Les alliances complémentaires

Les alliances complémentaires associent des entreprises qui contribuent à un projet de collaboration avec des actifs et des compétences différents. Les produits développés à travers les diverses contributions des alliés ne doivent pas être directement concurrents des produits propres à l'un ou l'autre des partenaires. C'est pourquoi ces alliances se font entre des entreprises dont les produits sont fortement différenciés ou par des partenaires présents sur des marchés distincts.

Les alliances complémentaires se caractérisent également par la place importante qu'occupent les transactions entre alliés dans le fonctionnement de l'alliance. Seules ces transactions permettent de bénéficier de la complémentarité des actifs et des compétences ; pour passer d'un stade à un autre du processus de transformation qui aboutit à sa mise sur le marché, le produit passe des mains de l'un des partenaires à celles de l'autre pour subir une opération liée à un actif possédé par ce dernier.

Des exemples d'alliances complémentaires existent dans le champ éducatif. Calvert, Evans et King (1993) ont rapporté un cas d'alliance complémentaire établie entre deux universités australiennes pour l'élaboration et la diffusion d'un programme de maîtrise en éducation à distance. En 1987, la Deakin University souhaitait élaborer une maîtrise en éducation à distance alors que la University of South Australia, qui possédait déjà un diplôme d'études supérieures spécialisées dans ce champ, avait pour plan de transformer ce diplôme en maîtrise. Il était évident que les deux universités seraient en concurrence alors que le nombre d'étudiants susceptibles de s'inscrire ne justifiait pas deux offres distinctes. Une alliance complémentaire offrait la possibilité aux deux universités d'aller de l'avant dans leurs projets sans porter préjudice à l'une ou à l'autre. L'une des universités avait un personnel qualifié

dans l'élaboration des programmes d'études avancées, alors que certains membres de l'autre université avaient déjà réalisé des recherches et des travaux post gradués dans le champ de la formation à distance. Les deux universités ont trouvé avantageux de mettre en commun leurs ressources et leur expertise.

L'alliance a été rendue possible d'abord parce que les deux établissements se sont reconnus un intérêt mutuel à travailler de manière collaborative et à partager leurs ressources et leur expertise. Les interactions entre le personnel des deux établissements ont permis, aux dires des auteurs, de produire rapidement des cours d'une qualité supérieure à ce qu'ils auraient pu produire séparément dans un même temps. C'est le potentiel synergique de la collaboration qui en serait responsable, idée déjà émise par Paul (1990). En plus du programme conjoint, les rapports qu'a entretenus le personnel des deux établissements ont produit d'autres retombées non prévues, tels que des recherches collaboratives, de nouvelles politiques, des publications et des efforts pour partager d'autres cours entre les établissements.

Les auteurs considèrent que cette collaboration s'est exprimée à deux niveaux distincts mais inter-reliés : le premier concernait les aspects organisationnels de la collaboration s'exprimant à travers le travail conjoint d'élaboration du programme ; le second concernait les aspects institutionnels de l'alliance s'exprimant à travers les procédures, les règles et les ententes négociées entre les établissements. Ils concluent en identifiant un certain nombre de principes tirés de leur propre expérience et des observations d'autres auteurs qui se sont penchés sur les collaborations inter-établissements. Parmi ces principes, mentionnons :

- une définition claire des bénéfices que peuvent retirer chaque membre ;
- l'établissement d'un accord sur certains aspects clés tels que les objectifs, les échéanciers, les moyens de contrôler la progression des travaux ;
- l'établissement de procédures de gestion claires mais flexibles ;
- la prise en compte des cultures organisationnelles de chaque établissement ;
- l'engagement formel de chaque établissement à soutenir la collaboration.

Les auteurs concluent:

The institutions were attracted by complementary indicators of status, expected to benefit from common promotion and marketing, and believe the achieved cost efficiency through sharing the work of development and production, as well as higher quality by sharing expertise. Finally, personal relationships among key members of

the course team and a good fit in terms of course concepts were essential to the success of the endeavour (Calvert *et al.*, 1993, p.59).

Ils ajoutent:

Collaboration in distance education needs to be appreciated as a fairly intense social process of “co-labouring” toward the development of educational experiences from which other people will benefit...We suggest that there is scope for further research and theorizing in distance education on the matter of collaboration. (Calvert *et al.*, 1993, p.61)

Une fois de plus, on constate que les dimensions sociales et relationnelles sont soulignées par les auteurs comme des facteurs clés de la collaboration productive.

1.2.4.2 Les partenariats verticaux

Les partenariats verticaux sont le second type d’alliances stratégiques qui nous intéressent. Ils associent des entreprises qui opèrent dans deux secteurs successifs au sein d’une même filière de production. Leur développement s’explique surtout par le passage d’un système de production de masse à celui de production au plus juste. Il s’agit d’une situation de type fournisseur et client dans laquelle l’entreprise ne désire pas s’en remettre entièrement à des fournisseurs extérieurs, départagés par le marché, pour s’approvisionner, mais ne tente pas non plus de devenir un producteur, donc un concurrent potentiel du secteur d’activités de ses fournisseurs (Garrette et Dussauge, 1995).

Ce type de partenariat se distingue de la sous-traitance, laquelle est une relation de subordination inscrite dans un contrat et qui oblige le sous-traitant à respecter scrupuleusement les prescriptions du client dans l’exécution de la tâche qui lui est confiée. Le sous-traitant ne fait qu’exécuter la commande dont le produit et les méthodes de fabrication ont été entièrement conçues au préalable par le donneur d’ordre (le client). Il y a trois catégories de partenariat verticaux : le marketing-achat, la coopération opérationnelle et le partenariat de conception. Cette troisième catégorie reflète bien les situations d’élaboration de programmes de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires.

Selon Garette et Dussauge (1995), le partenariat de conception est une véritable collaboration stratégique. Il résulte d'un choix stratégique de part et d'autre et il repose sur un partage des tâches et des responsabilités et sur l'interdépendance. Il couvre tout le processus industriel, depuis la conception jusqu'à la livraison du produit. La structure du partenariat est organisée autour de projets qui privilégient le travail d'équipe et tous les participants à un projet, quelle que soit la fonction dont ils sont responsables, sont impliqués dès la phase de conception afin que les avis et les contraintes soient mieux pris en compte. Dans ce type de partenariat, la coordination entre les partenaires est nécessairement très étroite. Elle s'appuie sur des systèmes formels d'information d'une part et, d'autre part, sur d'intenses échanges informels entre les individus.

Midler, Garel et Kessler (1997) nomment co-développement ce que Garrette et Dussauge appellent partenariat de conception. Selon eux, la définition du co-développement repose sur cinq caractéristiques formelles qui le différencient des relations client-fournisseur sur appel d'offre traditionnel. Ces caractéristiques sont :

- une sélection du fournisseur s'opérant sur la base d'une certification intégrant les expériences de collaboration précédentes et une consultation dès le début de la conception sur les objectifs fonctionnels globaux tels que le niveau de prestation visé ou le prix du service ;
- l'élargissement du rôle du fournisseur qui prend en charge autant la conception technique du produit que sa fabrication et sa validation ;
- une responsabilité de résultat et une exigence d'efficacité et d'efficience pour le fournisseur ;
- une exigence de communication étroite, continue et transparente pour contrer les incertitudes du processus de conception et résoudre les problèmes de conception ainsi que coordonner les interdépendances et fournir les informations nécessaires à l'avancement des travaux ;
- une intégration forte de la logique économique et de la logique technique, ce qui augmente le nombre d'échanges, de négociations et de discussions et, par conséquent, allonge la durée entre l'engagement du contrat et la finalisation de celui-ci.

La pratique du co-développement produirait, aux dires de Midler *et al.*, (1997), certains effets tels que : des innovations multiples (procédés, méthodes de travail, organisation du travail, procédures contractuelles) ; des solutions économiquement satisfaisantes issues des négociations préalables des objectifs fonctionnels ; la réduction des durées et des coûts de

développement des projets par la prise en compte et l'intégration des logiques économique et technique dès la conception du projet ; la modification profonde des rôles respectifs des contractants ; l'apparition de nouveaux acteurs pour gérer les interfaces, faire la synthèse interne des divers mondes et des multiples logiques en présence ; une réorganisation du modèle linéaire de développement obligé de composer avec la logique non linéaire de l'innovation et de la création (Midler *et al.*, 1997).

Un exemple de partenariat de conception est rapporté par Gillard, Kemmis et Bartlett (1984). Il s'agit d'un cours élaboré conjointement par trois professeurs d'universités, deux appartenant à la Deakin University et l'autre à l'université de Queensland. Étant donné la nouveauté de ce type de collaboration, l'un des collaborateurs, Gillard, a conduit une recherche en développement de programmes permettant de documenter l'historique de cette collaboration et de suivre le déroulement du processus de collaboration. Il a procédé par entrevues auprès de personnes impliquées et a réalisé l'observation du processus d'élaboration du cours en tant que co-concepteur et co-évaluateur.

Les auteurs mentionnent qu'avant cette collaboration réussie, plusieurs tentatives de partenariat de conception ont été faites mais se sont soldées par des échecs. Ils en attribuent les causes : à un manque de consensus entre les professeurs ; à des mésententes profondes entre les universitaires concernant la structure et le contenu des cours ; à des problèmes de programmes institutionnels difficilement conciliables. La conception du cours *Méthodes d'étude de cas*, objet de la collaboration, a été faite en équipe et de manière intensive par deux professeurs, chacun appartenant à l'une des universités partenaires, assistés par un spécialiste en design pédagogique de Deakin. C'est conjointement qu'ils ont décidé de la structure et du contenu du cours, sélectionné les textes devant faire partie du cours et organisé de nombreuses fois l'ordre des textes avant de s'entendre sur la structure finale. En même temps, ils élaboraient les bases du guide d'étude, lequel a été adapté localement aux besoins spécifiques de chacune des universités ainsi que les travaux devant servir à évaluer les étudiants. La conception a demandé plus d'une vingtaine d'heures de travail intensif en équipe. Il y eut, en plus, d'autres rencontres avant et après cette période d'intense travail d'élaboration et beaucoup de correspondance échangée.

Au niveau institutionnel, les ententes ont été les suivantes. Les droits pour la reproduction des textes avec droits d'auteurs ont été payés entièrement par Deakin University car il n'était pas dans les pratiques de Queensland de demander des dégagements de droits d'auteurs. Deakin prit également la responsabilité de l'édition du matériel de cours, étant mieux équipée pour produire des documents de qualité que Queensland. Étant donné que Queensland achetait le matériel produit à Deakin, on peut considérer cette dernière comme le fournisseur de Queensland. Les deux universités ont payé les services du professeur de Queensland engagé alors comme consultant. Le professeur-concepteur de Deakin fut en plus responsable de l'évaluation du cours, laquelle s'est faite à l'aide d'un questionnaire auprès des étudiants sur campus de Queensland et par une invitation à répondre à quelques questions diffusées dans un bulletin de communication auprès des étudiants à distance de Deakin. Finalement, l'équipe de conception s'est entendue pour la révision du matériel suite à cette évaluation, cette révision étant sous la responsabilité de Deakin.

Les auteurs concluent de l'expérience que c'est le fait que les professeurs partageaient au départ un référentiel similaire concernant leur discipline académique et leur modèle didactique qui est l'une des principales causes du succès de cette collaboration. Ils considèrent également que la compréhension et l'intérêt mutuels des professeurs collaborateurs étaient suffisamment puissants pour dépasser les problèmes administratifs et les considérations institutionnelles responsables des échecs antérieurs. Finalement, ils ajoutent que le dilemme entre les bénéfices de la collaboration et les intérêts individuels de chaque établissement devait être pris en compte pour la réussite du partenariat. Cette tension pouvait être atténuée par le droit pour chaque établissement d'offrir le cours sous son propre nom et la reconnaissance explicite de la contribution de chaque partenaire à l'élaboration du cours, en affichant, par exemple les logos institutionnels ou le nom des professeurs et leur provenance sur le matériel de cours.

Les partenariats de conception impliquent une volonté ou un désir des partenaires d'entrer dans une relation de réciprocité autour d'un projet commun et de la maintenir aussi longtemps qu'ils en tirent mutuellement avantage. Le partenariat n'est donc pas donné *a priori* ni immuable mais est plutôt le produit construit et constamment reconstruit de cette

relation. On peut dire alors que le partenariat a une genèse et une dimension spatio-temporelle repérables et qu'il peut être reproduit, transformé, modifié ou rompu à tout moment. Puisqu'il est intentionnel et volontaire, le partenariat suppose un accord, au moins implicite, entre les partenaires à propos d'un projet qui leur sert d'objet de liaison. Les relations partenariales ne sont pas de simples relations d'échanges du type de celles que l'on rencontre dans les économies de marché et dépassent également les simples interactions sociales. Cet accord n'est pas donné une fois pour toutes et doit être pesé, renouvelé ou renégocié chaque fois que sont modifiées les conditions permettant d'assurer la réciprocité des avantages.

Cette réciprocité, qui qualifie les relations partenariales, ne peut exister que si chaque partenaire détient l'indépendance, l'autonomie et les ressources qui lui ouvrent des possibilités d'action et lui procurent le pouvoir d'agir selon ses intérêts. Quels que soient sa mission ou ses responsabilités, chaque partenaire doit être en mesure de disposer des pouvoirs et de la marge de manoeuvre requis pour prendre des décisions au nom de son organisation en vue de la réalisation du projet commun (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1995). Ce qui suppose des tensions, voire des conflits entre les partenaires en raison des finalités différentes, des enjeux différents et même des acteurs qui sont tous porteurs de valeurs, de croyances et de référentiels parfois convergents mais parfois divergents. Aussi, peut-on dire que les partenariats ne sont pas forcément fondés sur des valeurs communes au départ, qu'elles soient institutionnelles ou actuelles, mais plutôt sur des systèmes d'actions et des jeux de pouvoirs qui font que chacun des établissements ou chacun des acteurs ne s'identifie pas forcément à un grand tout. Au contraire, ce serait par les confrontations de logiques différentes, de savoirs différents, d'intérêts différents que se construiraient les partenariats véritables et les innovations qui constituent les réponses construites dans et par l'action des partenaires (Maroy, 1997).

1.3 Une problématique liée au changement et à l'innovation

Des changements dans le contexte macro-économique et macro-social du monde de l'éducation ont provoqué des modifications dans les contextes organisationnel et

institutionnel des établissements de formation qui ne sont pas sans conséquences sur le champ des pratiques en élaboration de programmes. D'abord, ce champ s'est élargi puisqu'il englobe maintenant le travail sous commandite et en partenariat ainsi que l'élaboration de programmes de formation sur mesure et de programmes de perfectionnement médiatisé. Ensuite, les centres de formation sur mesure dans les établissements publics, les prestataires privés de formation, les centres de ressources et d'expertise et même les entreprises industrielles et commerciales constituent des nouveaux lieux où peuvent exercer les spécialistes en élaboration de programmes, particulièrement s'ils ont développé une expertise en formation médiatisée. Finalement, autant les spécialistes que les établissements d'enseignement ont dû développer de nouvelles pratiques et de nouvelles compétences en puisant dans des champs connexes ou étrangers à celui de l'élaboration de programmes. Par exemple, le travail sous commandite ou en partenariat nécessite des connaissances et des compétences concernant les pratiques de contractualisation, de négociation, de prise de décision collective, de collaboration et de communication. Les accords inter-établissements obligent à inventer des pratiques de coopération, des mécanismes de coordination et des modes de fonctionnement qui étaient peu courants ou même inexistants antérieurement. Le travail de co-développement d'un programme de formation médiatisée engage les individus dans des relations d'interdépendance et dans des interactions plus ou moins régulées qui constituent de nouveaux contextes opérationnels.

L'élaboration de programmes sous commandite et en partenariat, quoiqu'encore un phénomène rare, est appelée à devenir de plus en plus fréquente aux niveaux collégial et universitaire. La concurrence locale et internationale, la diminution du financement public, les pressions exercées par la société pour plus d'efficacité et de rentabilité ne sont que quelques facteurs qui contribuent à la multiplication des projets de collaboration et de partenariat entre les établissements. Or ces collaborations et partenariats modifient grandement le cadre institutionnel et organisationnel du travail des différents spécialistes. Elles multiplient également la nature, la quantité et la qualité des interactions entre les différents participants. Mentionnons certaines de ces situations d'interaction qui existaient peu dans les contextes antérieurs : les échanges d'information et d'expertise ; la prise de décision collective ; le travail en équipe pour le développement conjoint du programme, sa

diffusion et son évaluation ; l'établissement d'accords ou d'ententes contractuels ou quasi-contractuels entre les établissements qui investissent dans des projets de développement ; la création de nouvelles structures pour gérer ces projets tant à l'intérieur de l'établissement qu'entre les établissements partenaires ; la création de nouvelles règles, telles que celles qui régissent le transfert de crédits d'un établissement à l'autre. Ces modifications du cadre institutionnel et organisationnel obligent les acteurs à se définir ou se redéfinir, à se positionner, à modifier leurs rapports avec les autres, sinon leur identité, à questionner leurs routines, leurs habitudes et à innover dans leurs pratiques.

Toutes ces actions et ces modifications constituent pour les acteurs de nouvelles expériences qui les incitent à modifier leurs pratiques et à s'inventer de nouvelles manières d'agir, d'échanger, d'entrer en relation. Elles conduisent également à accorder beaucoup plus d'importance aux aspects relationnels et sociaux de leur travail et aux compétences qu'ils impliquent.

Pendant près de 30 ans, les recherches dans le domaine de l'élaboration de programmes ont surtout porté sur les composantes des programmes (contenu, matériel didactique, environnement d'apprentissage, évaluation), sur les approches et les méthodes d'élaboration des programmes, ou encore sur les aspects techniques ou technologiques d'un dispositif médiatisé. Peu de recherches ont porté sur les aspects sociaux et relationnels du travail d'élaboration de programmes, sur les modalités ou les plans selon lesquels s'expriment les rapports sociaux ou encore sur les effets de ces rapports sur le programme à concevoir, sur l'organisation du travail ou encore sur les structures dans lesquelles les individus et les établissements opèrent.

Or, les nouveaux contextes organisationnels et institutionnels en élaboration de programmes obligent à la fois les praticiens et les théoriciens du domaine à se préoccuper de ces aspects. Les premiers, pour développer de nouvelles compétences, particulièrement celles qui leur permettent d'assumer un rôle d'interface entre les différents interlocuteurs, de traducteur des besoins, des demandes et des attentes de chacun, de conciliateur entre des acteurs représentant des intérêts différents et de facilitateur des relations entre les participants aux

travaux d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé dans le cadre d'un partenariat de conception. Les seconds, pour procurer les ressources théoriques et méthodologiques ainsi que les modèles qui permettront aux praticiens de se forger de nouvelles compétences et d'être mieux renseignés sur ces nouvelles situations de travail et leurs particularités.

Étant donné l'importance des dimensions sociales et relationnelles soulignées par les différents auteurs cités, autant dans le champ de l'élaboration de programmes que dans les situations de commandite et de partenariat, notre intention est de porter une attention particulière aux pratiques des intervenants dans une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires afin de mettre en évidence les aspects sociaux et relationnels de leur travail et d'identifier la nature, la dynamique et les effets des rapports sociaux dans une telle situation.

Selon les études citées antérieurement, il semblerait que les rapports entre les intervenants s'expriment sur trois plans ou niveaux étroitement reliés entre eux. Le premier plan concerne surtout les rapports entre les représentants des établissements qui permettent la planification et la gestion du projet commun, l'établissement des ententes entre ces établissements et la prise de décision concernant les orientations du programme à élaborer. C'est le plan institutionnel. Le second plan concerne les rapports sociaux qui participent à la mise en place des structures qui permettront la conception, la production, la diffusion et l'évaluation/révision du programme commandé. C'est le plan organisationnel. Le troisième plan porte sur les rapports qui s'établissent entre les acteurs durant le travail de co-développement du programme lui-même. Il s'agit du plan opérationnel.

Puisqu'il y a plusieurs modalités selon lesquels les rapports sociaux peuvent s'exprimer, nous concentrerons notre étude sur les transactions sociales, notion à caractère heuristique se trouvant d'un point de vue théorique en cours d'élaboration, mais qui nous semble appropriée puisqu'elle permet « d'analyser les formes de coopération et les modes d'échange, qu'ils soient conflictuels ou pacifiques, marchands ou non marchands » (Blanc, 1994, p.34). La transaction sociale est définie par Coornaert (1992) comme une modalité des rapports sociaux

qui permet d'opérer sur un objet ou un projet dont elle contribue à remodeler les contours, en même temps qu'elle peut transformer les relations entre les partenaires. Elle peut porter à la fois sur l'objet mais également sur les règles et sur les principes en fonction desquels les acteurs interviennent. Elle aboutit à un accord entre deux partenaires, accord qui résulte de leurs actions réciproques et qui débouche sur un produit original qui n'aurait pas été possible sans cette transaction (Mormont, 1992). Finalement, la transaction se caractérise comme une manière d'établir la coopération dans la vie quotidienne à partir d'une double recherche de l'équilibre des intérêts et d'une volonté de vivre ensemble, de coopérer qui tend à se constituer en valeur (Bourdin, 1992).

Cette recherche vise deux objectifs : documenter les dimensions sociales et relationnelles du travail d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires et, identifier la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales qui se déroulent au plan institutionnel, au plan organisationnel et au plan opérationnel dans une telle situation.

Les résultats de cette recherche se destinent à plusieurs publics. Au plan académique, cette recherche s'inscrit dans le cadre du Doctorat en éducation de l'université du Québec à Montréal. La thèse présentée constitue l'une des exigences de cet établissement pour l'obtention du grade de Ph.D. Aussi, le premier résultat visé est de répondre adéquatement aux exigences du programme et le premier public en est le jury chargé de l'évaluation de cette thèse. Cependant, étant donné que ce programme de doctorat est offert conjointement par plusieurs constituantes de l'Université du Québec, elle pourrait intéresser les gestionnaires du doctorat réseau ainsi que les professeurs intervenants dans ce programme puisqu'ils sont eux-mêmes engagés dans ces nouveaux contextes organisationnel et institutionnel de coopération, d'alliances stratégiques, d'ententes et d'accords inter-établissements.

Par ailleurs, d'autres retombées sont attendues. Au plan empirique, cette recherche permet de documenter les nouvelles situations de travail des spécialistes en sciences de l'éducation et d'enrichir le corpus, peu abondant, d'études portant sur l'élaboration de programmes en

partenariat et sous commandite, favorisant ainsi la constitution, dans le champ de l'éducation et dans le domaine de l'élaboration de programmes, d'un nouveau secteur de recherche, celui des partenariats de conception en formation médiatisée. Au plan pratique, elle devrait fournir, aux spécialistes en sciences de l'éducation qui souhaitent enrichir leurs approches et leurs pratiques en élaboration de programmes, des informations concernant les dimensions sociales et relationnelles de ce travail et des indications sur ce que le co-développement suppose comme nouvelles compétences à développer et nouveaux rôles à remplir. Pour les gestionnaires et les décideurs, elle fournira certaines indications sur les conditions qui peuvent favoriser le partenariat entre des établissements éducatifs et le travail coopératif dans le domaine de l'élaboration de programmes. Finalement au plan théorique, elle contribuera aux efforts des sociologues de la transaction sociale dans l'élaboration conceptuelle de cette notion et la constitution d'un corpus permettant de la rendre plus manifeste.

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

2.1 Introduction

Les objectifs de la recherche que nous avons énoncés à la fin de l'exposé de la problématique indiquent que le regard que nous souhaitons poser sur les situations d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé est un regard social. La vision du social adoptée considère l'individu comme un acteur dans la production et la reproduction des structures sociales qu'il contribue à construire et à transformer à travers les rapports qu'il entretient avec les membres des communautés auxquelles il appartient. Étudier une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires dans une perspective sociale, c'est étudier les rapports qu'entretiennent les individus entre eux pendant l'élaboration du programme, étudier comment se construisent et évoluent ces rapports et étudier les structures produites, reproduites ou transformées à travers ces rapports.

Le champ théorique qui servira de référence pour la construction du cadre de référence de cette recherche est celui de la transaction sociale. Selon Coornaert (1992, p. 139) :

La transaction n'est donc pas réductible à une simple relation entre acteurs; elle n'est pas assimilable à une simple interaction. Elle opère sur une matière, un projet, dont elle contribue, par la redistribution qui réside dans sa conclusion, à remodeler les contours, en même temps qu'elle peut, par l'effet de cette même redistribution, transformer les relations entre les partenaires, comme, suivant la nature et la qualité des objets redistribués, étendre la transformation à un contexte, à des groupes extérieurs à l'unité formée par les partenaires directement concernés. Par la conclusion qu'elle apporte à un problème posé, la transaction a le double pouvoir d'être facteur de changement et productrice d'une synthèse créatrice; elle introduit la nouveauté.

C'est à Rémy, Voyé et Servais (1978/1991) que nous devons les premiers efforts de conceptualisation de la transaction dans une perspective sociale. Tels que ces auteurs le mentionnent, leur démarche s'inscrit autour de trois lignes théoriques, celle de Berger et Luckman (1967), celle de Tourraine (1965; 1973) et celle de Bourdieu (1973). S'intéressant aux faits vécus dans la vie quotidienne, Rémy et ses collaborateurs ont cherché à comprendre sur quoi se mobilisent les acteurs et à partir de quoi ils organisent la cohérence de leurs pratiques. D'une part, ces chercheurs désiraient prendre des distances par rapport à une analyse sociologique trop orientée sur les notions de pouvoir et de contraintes économiques, et d'autre part, ils souhaitaient examiner comment les pratiques quotidiennes contribuent à reproduire des situations existantes ou, au contraire, à en produire de nouvelles. C'est ainsi qu'ils ont construit les bases de leur approche autour de la « contradiction et du conflit qui opposent institution et innovation » (Rémy *et al.*, 1991, p.14) et à imbriquer de façon étroite le culturel et le social, ainsi que la légitimité et le pouvoir dans cette approche. Leur propos vise également à intégrer, dans l'explication sociologique, la dimension temporelle (perspective génétique de Berger et Luckmann) et à situer la notion de structure par rapport à celle de contexte.

Plus récemment, un groupe de sociologues de langue française s'est attardé à poursuivre la réflexion amorcée par Rémy, Voyé et Servais et à explorer l'usage de la notion de transaction dans différentes disciplines. Ce travail collectif a conduit à la publication d'un ouvrage sous la direction de Blanc (1992), *Pour une sociologie de la transaction sociale*. Cet ouvrage porte sur la nature de la transaction sociale et sur ses domaines d'application. Il aide à situer la transaction par rapport à des concepts tels que la négociation, le marché et l'échange et à clarifier les effets ou les produits de la transaction tels que le consensus, le compromis, le contrat, l'institution ou l'innovation. Une affiliation avec les travaux de Mauss (1950) est mentionnée comme théorie aidant à comprendre comment la négociation prend forme dans un régime d'échanges. Dans l'ouvrage collectif, on aborde également les ordres temporels de succession et de coexistence des événements auxquels les acteurs participent, donc les dynamiques synchronique et diachronique des situations transactionnelles.

L'élargissement du noyau initial de chercheurs a permis au groupe de poursuivre sa réflexion dans trois directions complémentaires : l'usage de la transaction en économie et en droit ; la confrontation de la transaction avec les théories sociologiques qui lui préexistent ; la conduite de recherches empiriques fondées sur la transaction permettant d'étudier la pertinence méthodologique de l'interprétation en termes de transactions sociales. Ces nouveaux travaux ont été rassemblés dans un deuxième ouvrage collectif *Vie quotidienne et Démocratie* (Blanc *et al.*, 1994). Ils permettent de mettre en évidence les liens que la transaction sociale entretient avec la théorie de la structuration sociale de Giddens (1979), la théorie de la justification de Boltanski et Thevenot (1991) et celle de la traduction du social dans la technique de Latour (1988). On y souligne aussi la convergence de l'approche de la transaction sociale avec celle des systèmes d'action concrets de Crozier et Friedberg (1977) ainsi que le primat du mouvement dans l'étude de la transaction sociale.

Un troisième moment ponctue la tentative de ce groupe d'élaborer une théorie de la transaction sociale. La revue *Environnement et Société*, dans un numéro spécial consacré à la transaction sociale et publié en 1996, présente les débats qui ont eu lieu entre les participants aux trois journées de séminaires portant sur la transaction sociale qui se sont tenues en Belgique. Ce numéro rend compte de l'amorce de confrontation du Groupe de travail Transaction sociale de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF) avec des sociologues qui n'avaient pas encore participé aux travaux et à la démarche du groupe dans ses efforts de conceptualiser et d'utiliser la transaction sociale dans leur approche de la réalité.

La plus récente publication collective répertoriée s'intitule *Les transactions aux frontières du social* sous la coordination de Freynet, Blanc et Pineau (1998). Ce livre présente des contributions de chercheurs appartenant aux champs de la formation permanente, du travail social et du développement local, qui ont utilisé pour leurs travaux le concept de transaction ou des concepts très apparentés tels que ceux de médiation et de reliance. La rencontre des ces praticiens appartenant à différents champs professionnels leur a permis de travailler conjointement à « établir un état des lieux au niveau théorique et étudier la pertinence du concept de transaction sociale pour interpréter des situations et fonder des pratiques qui

dépassent les clivages institutionnels et professionnels » (Freynet, Blanc et Pineau, 1998, p.7).

L'un des intérêts de la sociologie de la transaction sociale est qu'elle part toujours des pratiques pour en démêler la complexité sans la réduire (Rémy, 1996). Elle part des faits, des gestes et des discours des acteurs ainsi que des univers objectivés qu'ils fabriquent pour en dégager les logiques implicites et explicites, les dynamiques et les effets. Le second intérêt est qu'elle voit les pratiques comme un espace familier traversé par des événements, ce qui permet d'appréhender la réalité du vécu des acteurs en tenant compte du contexte dans lequel ce vécu s'exprime. Elle relie ainsi la dimension macrosociologique du contexte avec la dimension microsociologique de l'événement. Le troisième intérêt est que la transaction est une notion transdisciplinaire dont les sources puisent autant dans l'économique, le politique, le technique, la communication que dans le social. En autant qu'on prenne certaines précautions, il est donc possible de combiner les ressources apportées par différentes disciplines pour comprendre les jeux multidimensionnels des acteurs et leurs résultats (Rémy, 1994).

La sociologie de la transaction sociale s'inscrit dans une vision socioconstructiviste qui définit l'objet de la sociologie comme « les relations entre individus (au sens large, et pas seulement les interactions de face à face), ainsi que les univers objectivés qu'elles fabriquent et qui leurs servent de supports, en tant qu'ils sont constitutifs tout à la fois des individus et des phénomènes sociaux » (Corcuff, 1995, p.16). Les sociologues de la transaction sociale sont d'accord pour considérer que la transaction sociale n'est pas encore un concept rigoureux mais plutôt une image de base ou un principe organisateur à partir desquels il est possible d'imaginer une interprétation de la réalité (Blanc *et al.*, 1994 ; Rémy, 1996). Dans ce sens, la transaction doit être considérée comme une notion à caractère heuristique qui se présente à la manière d'une « matrice conceptuelle à plusieurs entrées, où l'entrée retenue comme prioritaire dépend du terrain d'observation » et des questions que l'on se pose (Rémy, 1996, p.28). La deuxième section de ce chapitre servira à définir les principaux concepts du cadre de référence construit autour de la notion de transaction sociale et la contribution de ce

cadre à l'étude d'une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé dans le contexte d'un partenariat de conception.

Les systèmes d'alliance et les réseaux d'acteurs peuvent être considérés comme des formes spécifiques d'interdépendances qui relient les individus entre eux, ce qu'Élias appelle des configurations (Élias, 1991). Ces configurations sont mouvantes et se déploient dans l'espace en suivant la temporalité des processus sociaux et les nécessités de la coordination des actions. Les interdépendances ne présument pas que les relations entre les individus sont égales ou équilibrées ni qu'elles sont nécessairement harmonieuses. Le degré d'autonomie et de contrainte ainsi que les moyens que les acteurs peuvent se donner pour mener leurs actions changent selon les événements et les contextes. Nous croyons, comme Rémy (1992), que l'événement peut être un bon révélateur du degré d'autonomie exercé par un acteur, des jeux personnels et des jeux communs auxquels il participe, des alliances qu'il contracte, de l'influence qu'il exerce sur le sens des actions, sur la mise en place de régulations ou sur la modification des contraintes de départ. L'élaboration d'un programme ou la réalisation d'un projet peuvent être vues comme une série d'événements synchronique et diachronique dont l'ensemble permet de reconstruire la genèse et le développement d'un projet ainsi que la morphogenèse et la construction d'un objet. Nous verrons, dans la troisième section comment les acteurs se construisent à travers ces événements, les jeux auxquels ils participent et l'importance de la dimension spatio-temporelle dans l'évolution de ces jeux.

Pour les sociologues de la transaction sociale, les réalités sociales doivent être appréhendées comme des constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs. La référence à l'historicité signifie que les nouvelles constructions se font en puisant dans les construits antérieurs ; que ces anciens construits sont reproduits, transportés et transformés en même temps que d'autres sont inventés dans et par les pratiques et les interactions des acteurs ; que ces liens qui unissent le passé et le futur par l'action dans le présent ouvrent un espace de possibles dans l'à-venir. La transaction sociale tente d'articuler ainsi une théorie de l'ordre et une théorie de l'action.

La théorie de l'ordre exprime l'exigence de cohérence et de stabilité relative du monde social. Elle reflète la nécessaire interdépendance des actions et d'orientation de ces actions qui impose la présence d'un cadre ou de dispositifs institutionnels qui régulent les actions et posent des contraintes à la liberté des acteurs. La théorie de l'action suppose que le social découle d'un réseau d'interactions et d'interrelations entre les individus qui détiennent une marge de manoeuvre suffisante pour exercer leur autonomie et influencer le sens des actions. Dans la perspective de la transaction sociale, les individus ne sont pas totalement assujettis aux structures. Pour réaliser leurs projets, ils ne se contentent pas d'appliquer mécaniquement les règles et les conventions existantes. Ils les adaptent et en inventent d'autres, lesquelles sont les produits plus ou moins stabilisés des compromis qu'ils construisent. Une approche à la fois institutionnelle et organisationnelle de la transaction sociale peut aider à saisir les situations complexes et peu structurées où il est nécessaire d'élaborer des compromis sur un fond important d'incertitude et de risque, compromis qui s'expriment à travers les contrats explicites ou implicites qui lient des partenaires. Elle permet également de lier les effets de la transaction à la formation et la transformation des structures. C'est l'objet de la quatrième section.

2.2 Le champ conceptuel de la transaction sociale

Selon Mormont (1992), le sens commun donné à la transaction évoque l'idée soit d'un type de relations sociales qui met en avant un accord qui rend compatibles des intérêts divergents, soit l'élaboration d'un compromis ou encore une opération effectuée sur les marchés commerciaux ou à la bourse. La première acception du terme est associée à la négociation entre des parties dont l'issue se définit en référence à un ensemble de règles et de conditions qui fixent les possibilités d'un accord et la capacité des individus à mobiliser des ressources pour justifier leurs prétentions. La seconde signifie l'acte par lequel des partenaires essaient de conclure un accord en rapprochant leurs points de vue et en faisant des concessions mutuelles. Finalement, la troisième figure fait référence au monde économique et renvoie à ce qui se passe entre un vendeur et un acheteur ou entre une offre et une demande sur le marché des biens et des valeurs économiques. Elle renvoie à l'idée de l'équilibre ou à celle du rapprochement des marchés se traduisant généralement par un prix.

Au regard de ce premier tour d'horizon, la transaction sociale se définirait ainsi autour de trois concepts : la négociation, l'échange social et le marché. Détaillons un peu chacun de ces concepts.

2.2.1 Négociation, échange et marché

Dans la vie courante, les termes négociation et transaction sont souvent utilisés l'un pour l'autre. Blanc (1992) considère cependant qu'il faut les distinguer. La négociation part généralement d'un conflit ou d'un désaccord et son objectif est explicite : résoudre ce conflit au mieux des intérêts de chacun (Rémy, 1996). L'espace et le temps de la négociation sont explicites et sa conclusion mène à un accord qui doit être formalisé.

Dans une négociation, les parties sont explicitement nommées et elles arrivent avec des revendications mais également des atouts. Ces revendications ne sont possibles qu'à partir du moment où certains « principes sont suffisamment stabilisés pour constituer des cadres d'anticipation où les intérêts peuvent être identifiés et calculés » (Rémy, 1994, p.298). Ces cadres sont constitués de règles et de normes, mais également de matrices de comportements qui permettent de supputer la chance de survenance d'une réaction. Ce qui fait dire à Rémy que « la négociation est un type d'interaction dont on ne peut comprendre le déroulement sans la placer dans un contexte global » (Rémy, 1996, p.12). Par exemple, la culture est partie prenante dans l'art de négocier et détermine l'éventail des stratégies possibles. C'est pourquoi la négociation ne peut s'inscrire qu'entre des individus ou des établissements qui partagent une culture, une rationalité et un langage communs. Dans les cas où des partenaires, dont les cultures ou les référents sont différents, souhaitent dépasser leurs désaccords, il leur faudra au départ faire appel à une autre forme de relations sociales qui est l'échange.

L'échange est à la base des relations sociales. On s'échange des biens, des ressources, des services, des possibilités d'action, des droits de propriété, des idées. Contrairement à la négociation, le but de l'échange n'est pas le règlement d'un conflit, que celui-ci soit réel ou potentiel. L'échange est une opération par laquelle des parties se donnent respectivement une chose pour une autre. Cet échange peut se réaliser de manière explicite sur un plan matériel,

mais également de manière implicite sur les plans affectif, culturel ou encore cognitif. L'échange suppose toujours la réciprocité des transferts, même si cette réciprocité est inégale. Cependant, contrairement au troc où la compensation doit être immédiate, la réciprocité dans l'échange est différée, ce qui implique le risque d'être trompé. Ce risque ou cette incertitude constituent un enjeu pour les participants à l'échange. De plus, la réciprocité peut s'établir sur des plans différents, soulevant alors la question des conditions et de la valeur des échanges ou celle des principes de légitimité en vertu desquels les échanges se réalisent. Finalement, les transferts peuvent passer par des intermédiaires, prendre des formes diverses et se faire à travers des chaînes de connexions plus ou moins longues qui forment des réseaux interdépendants. Le marché est l'un de ces réseaux de transfert.

Le marché est défini comme une interaction type caractérisée par la rencontre de deux unités d'action habituellement appelées l'offre et la demande (Alvarenga, 1992). Dans l'univers marchand, l'objet de cette rencontre est l'échange d'un bien, matériel ou immatériel, de nature substantielle ou relationnelle. Selon les théories économiques classiques, le marché a des vertus régulatrices se manifestant à la fois par la détermination des valeurs des biens échangés et par l'atteinte d'un équilibre satisfaisant entre les échanges. Cependant, une régulation par le marché présuppose l'acceptation d'un principe d'accord, celui qui affirme que le prix traduit la véritable valeur d'un bien et que ce prix est déterminé à travers un processus relationnel complexe d'ajustement qui se déroule dans un espace de concurrence parfaite. Or, dans le contexte actuel où, par exemple, les entreprises établissent des alliances stratégiques entre elles, « la main invisible du marché » est de plus en plus remplacée par des pratiques de marchandage ou par des stratégies d'échange social.

L'échange social semble donc la notion la plus englobante pouvant servir à exprimer ce qu'est la transaction. La négociation et le marché sont des échanges qui ne s'établissent que sous certaines conditions. Dans l'échange social, la formalisation n'est pas un élément clé comme elle l'est dans la négociation. Il ne correspond pas nécessairement à un moment d'affrontement ou de désaccord et ne présuppose pas l'existence de principes connus et acceptés par les partenaires. Le calcul d'intérêt ou la recherche de l'équilibre n'en est pas le fondement. Contrairement au jeu de pouvoir et de contre-pouvoir entre des parties bien

identifiées qui caractérise la négociation, ou encore au jeu de l'offre et de la demande dans un univers structuré comme dans un marché, l'échange social est un jeu à scène variable dont le nombre d'acteurs peut se modifier selon les circonstances et qui conduit à des compromis toujours provisoires. C'est un jeu à somme croissante à travers lequel « se construit, dans l'action réciproque, le sens du jeu social » (Freynet *et al.*, 1998, p. 17). Il peut ainsi contribuer à la socialisation des humains, à la cohésion sociale et à la construction de champs de coopération.

Nous considérerons donc, tout comme Rémy le fait, que « la transaction part de l'échange social et des divers paramètres qui permettent de l'identifier » (Rémy, 1996, p.17). Les échanges suscitent des transactions lorsqu'il y a des contradictions entre des points de vue ou des désaccords sur certains enjeux communs que les intervenants souhaitent dépasser (Rémy, 1994). Lorsque le calcul d'intérêt est l'élément fondamental de l'échange, celui-ci s'exprime généralement sur le registre rationnel de la négociation ou du marché. Mais à côté du registre rationnel existe le registre affectif qui est essentiel pour comprendre l'élaboration de nouvelles valeurs, la mise au point de nouvelles normes, la production de nouveaux référents ou bien la construction même d'un enjeu commun. C'est dans la combinaison du registre rationnel et du registre affectif que la transaction sociale prend tout son sens. Une transaction peut s'établir sur un fond de conflit, de connivence ou de concurrence et lorsqu'elle aboutit, elle peut donner naissance à un produit original, formalisé ou non, qui témoigne des accords conclus par les partenaires, du rapprochement de leur point de vue ou de la rencontre de leurs intérêts. La transaction est d'abord action, mais une action qui vise le dépassement. L'élément « trans », qui signifie « au-delà de, par-delà » sert à marquer le changement et la transformation.

Les clés d'identification d'une transaction sociale sont donc : la présence d'un désaccord sur un enjeu commun ou d'une contradiction entre des points de vue qui est résolu par un compromis, une convention, une entente ou un accord formalisés ou non ; des échanges s'exprimant sur les registres rationnel et affectif autour d'un objet ou d'un projet en élaboration et qu'ils contribuent à transformer ; et la production de synergies, d'innovations ou de changements dans et par l'interaction. Cependant, pour qu'il y ait échange, il faut

d'abord qu'il y ait rapport social. Nous allons voir comment la transaction sociale est liée à deux concepts servant à comprendre la manière dont se constituent ces rapports sociaux : le concept de médiation et celui de reliance.

2.2.2 Transaction, médiation et reliance

Comme l'avancent Rémy (1992) et Mormont (1992), la transaction pose la question du lien social et des principes qui peuvent le fonder. Quant à Voyé (1992, p.196), elle note que le jeu transactionnel « lie et oppose » l'acteur à d'autres acteurs. Lorsqu'on envisage la transaction comme un instrument de création ou de recréation permanente du lien social, les concepts de reliance et de médiation ont des points communs avec celui de la transaction. Malgré leurs points communs, il convient cependant d'en repérer les différences et de les situer les uns par rapport aux autres.

Selon Freynet *et al.* (1998), ces trois concepts se situent en position charnière dans le champ des sciences humaines et concernent à la fois la psychologie, la psychologie sociale et la sociologie. Ils sont également des concepts interdisciplinaires puisqu'ils sont de plus en plus utilisés dans l'économie, le droit, la politique et la linguistique. Le concept de reliance semble avoir été utilisé la première fois en français par Clausse (1963), mais c'est Morin (1996) qui s'en serait fait le défenseur en plaidant pour la reliance des idées, des connaissances et des disciplines. Dans la mesure où nous nous intéressons principalement aux rapports sociaux, c'est surtout Bolle de Bal (1998) qui servira de référence pour définir ce qu'est la reliance sociale et en quoi elle s'apparente ou diffère du concept de transaction.

La reliance sociale se définit comme « la production de rapports sociaux médiatisés », « la création de liens entre des acteurs sociaux séparés » ou encore « la médiatisation des liens sociaux » (Bolle de Bal, 1998, p.46). Dans cette perspective, l'acte de reliance est le processus par lequel les relies sont réalisées, c'est-à-dire le processus par lequel sont mis en rapport des acteurs disjoints ou isolés. Les dispositifs plus ou moins institutionnalisés qui relient les acteurs entre eux sont des structures de reliance. L'auteur avance que « l'acte de relier implique toujours une médiation, un système médiateur » (Bolle de Bal, 1998, p.46).

Ces systèmes médiateurs sont soit des systèmes de signes ou de représentations collectives qui permettent la communication et l'échange, soit des instances sociales qui déterminent ou modèlent les rapports entre les acteurs. Pour lui, les acteurs sociaux sont liés de manière directe entre eux et « re-liés » par un ou des systèmes médiateurs. Ces systèmes médiateurs introduisent un troisième terme dans la relation, produisant des rapports sociaux indirects ou si on veut, des rapports sociaux médiatisés. Ils sont les auxiliaires nécessaires pour ouvrir un espace qui permette la transaction par la médiation.

La médiation est « l'entremise destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis » (Petit Robert, 1981, p.1173). Elle « crée l'interface qui ouvre les possibilités de transactions » (Freynet, 1998, p.87). Cette médiation passe : par des acteurs sociaux tels que des personnes, des groupes ou des institutions; par des objets; et par des événements. La présence du tiers permet d'aller au-delà de la dyade et d'introduire de nouvelles possibilités de relations, des relations médiatisées. Ces médiateurs sont à la fois des traducteurs pour faciliter la compréhension réciproque, des relais ou des passeurs entre des groupes sociaux ou des structures existantes, des facilitateurs de la relation en agissant sur le contexte qu'ils contribuent à transformer ou sur les dispositifs relationnels déjà en place. Le tiers peut également prévenir ou enrayer le processus de désaffiliation en maintenant actives ou proximales les relations entre des partenaires en phase d'éloignement ou sur le point de rompre leurs relations. Par conséquent, les médiateurs peuvent contribuer à la socialisation ainsi qu'au développement et au maintien des structures de reliance telles que les réseaux coopératifs ou les organisations partenariales.

Un réseau coopératif, une organisation partenariale, un collectif de travail peuvent tous être considérés comme des structures de reliance. Ils sont constitués d'un ensemble dynamique de rapports sociaux médiatisés par des systèmes médiateurs communs tels que la langue, la culture et les institutions ou par des médiateurs particuliers comme des événements, des acteurs sociaux ou des objets. En tant qu'intermédiaires, ces médiateurs deviennent un instrument de connexion entre les individus et, par conséquent, ils contribuent au processus de reliance et à la construction d'une structure de reliance. Parmi les processus qui peuvent favoriser la création des liens de reliance, nous pouvons mentionner les transactions.

Cependant, le troc, la signature d'un contrat de travail, une relation épistolaire ou un mariage sont également des processus susceptibles de créer de la reliance. Aussi, il faut se garder d'assimiler la reliance à la transaction. Tout au plus pouvons-nous nous servir du concept de reliance pour comprendre comment se créent des liens entre des acteurs sociaux séparés et comment se forment des réseaux sociaux tels que les organisations partenariales et les réseaux coopératifs.

Ce qui différencie les concepts de reliance et de transaction, c'est que la reliance s'intéresse surtout au processus de création des liens sociaux nouveaux, en rupture avec les structures instituées alors que la transaction s'intéresse aux processus dans lesquels « s'élaborent des compromis pratiques qui permettent la coopération conflictuelle et la (re)création permanente du lien social » (Freynet *et al.*, 1998, p.17). Si on s'intéresse à la transaction du point de vue du lien social qui en résulte, on peut alors bénéficier des acquis de la recherche portant sur la problématique de la reliance. Cependant, le concept de reliance est plus restrictif que celui de transaction. Quant à la médiation, elle sera considérée comme un auxiliaire qui permet de relier, de délier ou d'allier, donc de créer et de modifier la structure de reliance entre les individus. La médiation a, de plus, la faculté d'ouvrir de nouveaux espaces pour la transaction.

Étant donné l'importance que prennent les concepts d'interdépendance et de coopération tant dans la sociologie de la transaction que dans cette recherche, nous allons maintenant aborder ces deux derniers éléments du champ conceptuel.

2.2.3 Interdépendance et coopération conflictuelle

La notion d'interdépendance englobe des formes de relations qui vont du plus macro telles que les transactions sur le marché économique mondial au plus micro comme les transactions directes entre des individus, créant des ordres locaux associés aux contextes plus globaux.

Dans le contexte global des sociétés industrielles capitalistes, un code culturel de type économique régit l'ensemble des échanges entre les individus, les entreprises et même les

États. Ces sociétés valorisent la multiplication des échanges commerciaux, ce qui favorise une certaine forme d'interdépendance qui s'appuie sur des codes formels d'équivalences et de comparaison qui permettent d'établir des échanges indépendamment des différences culturelles (Rémy *et al.*, 1991). Cette idée d'interdépendance au niveau du contexte global introduit, dans la réflexion économique, une dimension socio-culturelle qui est celle des accords de coopération et des compromis de coexistence vus comme la double recherche de l'équilibre des intérêts et d'une volonté de maintenir certaines structures qui permettent de vivre ensemble. Cependant, ces compromis de coexistence ne sont pas nécessairement justes et peuvent être remis en cause dès qu'une occasion favorable se présente. Aussi, à ce niveau d'interdépendance, lorsqu'il y a transactions, elles porteraient sur les principes de légitimité en fonction desquels les échanges se réalisent et sur l'établissement de compromis autour des termes de ces échanges. Les transactions serviraient également à définir les règles de répartition des bénéfices de la coopération et celles déterminant le droit de propriété des produits de l'action collective telles que les innovations créées dans et par l'action collective.

L'interdépendance peut également résulter d'une spécialisation des champs, des fonctions ou des tâches qui a pour effet de scinder une activité de production en de multiples activités individuelles complémentaires (Grandori, 1997). On parle d'activités complémentaires lorsque celles-ci représentent différentes phases d'un processus de production. L'interdépendance est dite séquentielle lorsque le produit de l'action de A est le point de départ de l'action de B. C'est une forme simple d'interdépendance transactionnelle qui consiste à transférer d'une personne à une autre ou d'un service à un autre un artefact qui sert d'interface entre A et B. Ces interdépendances induisent des rapports de prescription entre A et B. Se pose ici la question de savoir qui a le droit et le pouvoir de prescrire à qui et quel est l'espace d'autonomie de B par rapport aux prescriptions de A ? Les transactions porteraient ici sur la négociation des zones d'autonomie et de responsabilités, des obligations mutuelles, des conventions et la gestion des différends.

L'interdépendance cognitive est une autre forme d'interdépendance qui découle de la complexité de certaines tâches ou activités d'un domaine et qui oblige des personnes à travailler conjointement ou à coopérer pour réaliser la tâche ou l'activité. On est ici dans une

situation d'action collective où les intérêts et les objectifs des acteurs ne sont pas nécessairement identiques et leurs façons de se représenter la tâche, le résultat de l'action collective et la façon d'atteindre ce résultat peuvent être convergentes, divergentes ou opposées. Les transactions sont ici multiples et intenses. Elles s'expriment dans des jeux sociaux faits de solidarités et d'oppositions qui contribueraient à la construction du sens de l'action commune et du champ de coopération.

Dans son sens le plus général, la coopération est « l'action de participer à une œuvre commune » (Le petit Robert 1, 1981, p.389). C'est une action collective qui vise l'atteinte d'un résultat qu'un individu ne peut pas atteindre seul. La coopération est donc un moyen de dépasser les limites de l'action individuelle. L'action collective n'exige pas nécessairement de rapports directs entre les sujets puisqu'il est possible d'atteindre un résultat commun par des actions développées en des temps et des lieux différents. On dira alors que les actions sont séparées. Ce n'est que lorsque les actions sont simultanées que la coopération implique des échanges mutuels, des rapports réciproques et des communications directes entre les sujets. Quant à la finalité, elle peut être choisie ou construite par les participants eux-mêmes ou leur être donnée ou imposée (Maggi, 1996). On peut donc se retrouver avec quatre situations générales de coopération selon que l'action est simultanée ou séparée et que la finalité est choisie ou imposée : action simultanée - finalité choisie ; action simultanée - finalité imposée ; action séparée - finalité choisie ; action séparée - finalité imposée (De Terssac et Maggi, 1996). Ces quatre situations induisent des modalités de coopération différentes.

Les situations où il y a action simultanée et finalité choisie sont des situations de coopération consensuelle. Dans ces situations, les participants arrivent à être tous d'accord, partagent tous le même projet, visent les mêmes fins, envisagent les mêmes moyens pour les atteindre. Ces situations sont par essence a-conflictuelles. Les enjeux et les divergences éventuelles entre les acteurs se trouvent fortement pondérés par un système culturel commun imposant une norme consensuelle autour d'un projet partagé. Si des face à face contradictoires ne peuvent être évités, les acteurs repoussent généralement à plus tard un débat sur les positions de fond, au bénéfice de l'efficacité directe de la coopération (Francfort *et al.*, 1995); ou alors, il y a des

acteurs de médiation qui permettent aux partenaires d'élaborer des solutions tenables et rationnelles aux problèmes qui se posent et qui favorisent les transactions entre les individus.

Les situations où l'action est simultanée et la finalité imposée sont des situations de coopération obligée. Elles supposent que « certains acteurs arrivent à imposer leurs priorités, mais dans un contexte où les concessions à faire pour s'imposer obligent quelquefois à inventer des orientations nouvelles » ou des compromis qui aboutissent à un renouvellement du sens de l'action commune (Rémy, 1992, p.88). Dans ces situations, la logique collective se cristallise souvent sur la démonstration des forces en présence, sur les stratégies d'acteurs ou alors se polarise sur des objectifs subalternes tels que la redéfinition des règles du jeu ou les conditions d'élaboration des accords.

Les situations où l'action est séparée et la finalité choisie sont des coopérations distribuées. Elles supposent que des individus ayant des intérêts particuliers peuvent arriver à se définir un but commun par la constitution d'accords entre rationalités différentes plutôt que comme résultat de l'imposition. Ce type de coopération suppose également la compréhension et la prise en compte des besoins de l'autre dans sa propre action ou, à tout le moins, un effort pour comprendre les intérêts de l'autre de manière à rapprocher les points de vue (Rémy, 1996). Ces accords se constituent au cours de séquences de transactions multiples, engageant deux ou trois acteurs à la fois et qui ne peuvent se réaliser que dans des structures interdisant la suprématie définitive d'un acteur ou d'un groupe.

Finalement, les situations où les actions sont séparées et la finalité imposée seront appelées ici des coopérations intégratives. L'intégration suppose l'interdépendance et la coordination qui peuvent être assurées par des mécanismes assurant l'équivalence et par des processus technico-économiques. La limite des coopérations intégratives est l'absence de face à face et de débat direct entre des groupes sociaux porteurs d'intérêts divergents. Elles sont susceptibles de fragilité collective par l'impossibilité de dépasser les oppositions sous-jacentes et de fragilité fonctionnelle, car l'intégration ne repose que sur une seule strate hiérarchique ou encore sur une poignée d'individus (Francfort *et al.*, 1995).

Comme on peut le constater, toute coopération n'est pas nécessairement consensuelle ou pacifique. La coopération conflictuelle laisse entendre que des individus participent à une même production mais qu'il y a jeu de pouvoir ou d'emprise/contre-emprise entre les acteurs sur les objectifs, les modalités et les rétributions dans la coopération (Van Compenhoudt *et al.*, 1994). Elle suppose que dans chaque situation, il existe des zones de solidarité et d'opposition variables. L'opposition se centre sur une mise en question du projet établi ou sur la confrontation de projets concurrents. Cette opposition peut se résoudre dans la mesure où elle aboutit à modifier certains référents, donc par l'échange social ; ce qui implique que les acteurs entrent dans une série de transactions dont le but est d'élargir les zones de solidarité. Dans le cas de transactions réussies, il en résulte une coopération qui élargit les domaines d'échanges, ce qui permet de réaliser de nouvelles transactions sur des enjeux nouveaux. « Les coagulations de transactions multiples aboutissent à des effets de composition [dont] les répercussions se font sentir autant au niveau micro qu'au niveau macro » (Rémy, 1996, p.27). La question de la coopération conflictuelle abordée dans la sociologie de la transaction sociale tente d'expliquer comment des groupes sociaux parviennent à des compromis pratiques qui leur permettent de vivre ensemble malgré leurs conflits.

2.3 Le partenariat de conception, un contexte de coopération potentiellement conflictuelle

La définition minimale du partenariat est celle d'une action commune concertée (Zay, 1994). La concertation résulte de la consultation prolongée, multilatérale et approfondie entre les parties souhaitant coopérer. Elle consiste d'abord en une discussion en vue d'établir un consensus autour d'une problématique commune et en des échanges entre les parties sur les fins à poursuivre et les moyens à mettre en œuvre. Ensuite, elle suppose qu'on s'entende pour agir de concert. Finalement, le partenariat exige en plus un engagement formel de chaque participant (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1995).

C'est donc une forme de coopération qui nécessite la création d'une entente autour d'un projet commun, d'un accord sur les finalités de l'action commune et les moyens à mettre en œuvre et d'un arrangement qui prend la forme juridique d'un contrat ou qui la copie. Un partenariat n'est donc pas forcément fondé sur des valeurs communes *a priori* ou même sur

un consensus de départ. Autrement dit, il ne découle pas obligatoirement d'une logique intentionnelle, c'est-à-dire « de tout ce qui contribue à organiser le sens vécu sur lequel l'acteur se mobilise et à partir de quoi certaines pratiques sont possibles » (Rémy *et al*, 1991, p.93).

Dans le monde industriel avancé, il découle plutôt de la « logique économique qui implique une collectivisation de plus en plus poussée de la production d'objets dont l'appropriation se fait de plus en plus individuellement » (Rémy *et al*, 1991, p.298). Former un partenariat permet de regrouper des ressources et de diffuser un produit sur un plus large marché ou encore de multiplier et de différencier les offres pour les adapter à la variété des demandes locales (Garette et Dussauge, 1995). Dans la logique économique, le partenariat repose surtout sur l'équilibre des intérêts et sur l'opportunité de coopérer et postule que chaque partenaire est conscient des bénéfices minimaux qu'il souhaite retirer de cette alliance. Dans les domaines du politique et du social, il semble que le partenariat se construit « souvent en opposition à des excès de centralisation, de bureaucratisation, de hiérarchisation et d'individualisation » (Landry, Anadon et Savoie-Zajc, 1996, p12), et constitue une alternative ou un passage d'un mode de gestion centralisé à un mode de gestion décentralisée impliquant les travailleurs et les usagers. Il transcende les intérêts immédiats et particuliers des personnes et des groupes présents au profit de la construction d'une vision commune et d'objectifs largement partagés. Finalement, dans le champ éducatif, Landry *et al.* (1996) distinguent les « partenariats mandatés » ou institués, qui découlent de politiques gouvernementales ou de politiques de financement et qui incitent ou même obligent des organismes ou des acteurs à travailler ensemble des « partenariats volontaires », décidés par des individus qui souhaitent résoudre des problèmes ensemble ou simplement coopérer pour l'avancement d'un projet commun ou d'objectifs conciliables.

Zeitlin (1990, p.169) avance que la « négociation coopérative présuppose la reconnaissance d'un intérêt commun aux parties qui fait contrepoids aux conflits ponctuels sur l'horizon d'une relation reposant sur la confiance à long terme ». Au cours de ses travaux, Rémy (1992) avait constaté que certains jeux coopératifs se déroulant sur un fond de confiance pouvaient produire des transformations et soutenir des relations conflictuelles franches ayant

des effets novateurs. C'est en questionnant les modalités de la négociation, trop formelles à son avis, qu'il en est venu à utiliser la notion de transaction. La transaction porte sur un objet et aboutit à un résultat qu'on peut appeler produit transactionnel, tout en ayant pour enjeu la définition des principes en fonction desquels ce résultat a du sens pour les partenaires. Elle a pour tâche d'harmoniser plusieurs principes d'accords différents à propos d'un objet qui a un statut ambigu ou encore la redéfinition sociale des objets et des identités (Mormont, 1992). En sociologie de la transaction, lorsque les contradictions sont résolues sans qu'il soit nécessaire pour les partenaires de renoncer à leurs prétentions, la transaction s'assimile à la coopération, à la conciliation et se présente précisément comme un moyen de réaliser cette conciliation, ces compromis entre des intérêts divergents qui permettent de les prendre tous simultanément en compte (Enclos, 1994).

La conception de nouveaux produits est un domaine d'action où la coopération est indispensable. D'abord parce que le nombre d'informations et de connaissances à manipuler est très grand, ensuite parce qu'il y a une interdépendance cognitive des individus entre eux et finalement parce que le résultat est incertain et que le chemin qu'il faut suivre pour y arriver est peu connu (De Terssac, 1996). L'action collective rassemble différents acteurs qui détiennent des ressources et des compétences individuelles complémentaires qu'il faut articuler. Elle suppose donc une interaction entre les partenaires ou les collaborateurs visant deux objectifs : se synchroniser sur le plan cognitif et se synchroniser sur le plan de l'action.

La synchronisation cognitive vise, d'une part, à s'assurer que chacun a connaissance des faits relatifs à l'état de la situation et, d'autre part, à s'assurer que les partenaires partagent un même savoir général quant au domaine de la coopération. Elle permettra d'établir un contexte de connaissances mutuelles et de construire un référentiel commun. Elle donne lieu à des activités de communication et d'échange où le dialogue et la confrontation des points de vue prennent une grande importance. La synchronisation opératoire vise de son côté à assurer la répartition des tâches entre les partenaires et à gérer la dimension temporelle de l'action collective et de la coopération. Elle donne lieu à des activités de coordination qui peuvent être verbales ou non verbales. Dans le cas où l'action est distribuée, c'est la synchronisation

opératoire qui sera dominante. La synchronisation cognitive sera dominante dans le cas où l'action est simultanée.

On a vu que, dans le champ de l'industrie du savoir, certains établissements pouvaient s'associer et mettre en commun des compétences et des contributions complémentaires pour développer un produit. Ces établissements sont donc dans une situation d'interdépendance, parfois séquentielle, parfois cognitive, et le plus souvent à la fois séquentielle et cognitive, comme c'est le cas dans les partenariats de conception. Le conflit et la confrontation qu'engendrent les débats d'idées, les oppositions d'intérêts et les références culturelles diverses sont inhérents à ce type de coopération.

On peut ainsi considérer un partenariat de conception comme un contexte de coopération potentiellement conflictuelle construit autour de trois logiques inter-reliées : la logique politico-économique de l'accord entre les établissements, la logique technique de la production et la logique relationnelle et sociale de l'action collective. Le cadre de référence autour de la notion de transaction sociale permet d'articuler ces différentes logiques et leurs effets dialectiques avec ses concepts d'échanges négociés, d'interdépendance et de coopération conflictuelle.

2.4 Les acteurs et leurs interactions

Dans un partenariat de conception, en raison des interdépendances qui unissent les partenaires, ces derniers vont s'engager dans de nombreuses situations d'interactions. Nous définissons une situation d'interaction comme une rencontre d'individus, occasionnelle ou non, dans un contexte social qui implique une référence commune à une action ou un consensus opératoire entre les participants (Giraud, 1994). Chaque situation s'inscrit dans son propre contexte que nous appelons un contexte d'action. Dans ce contexte et à travers leurs interactions, les individus construisent des relations, participent à l'élaboration de leur propre identité et de celle des autres, agissent en fonction de contraintes et d'opportunités et ce faisant, construisent le social (Boudon, 1979). Dans cette section, nous allons voir comment les situations d'interaction contribuent à la construction du social.

Jusqu'à présent, nous avons utilisé le terme d'acteur et d'individu d'une manière indifférenciée. Or, s'intéresser aux relations entre des individus dans une situation de co-développement d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé implique d'être capable de reconnaître qui sont les acteurs de cette situation, de quoi sont constituées leurs potentialités d'action et finalement d'identifier le sens et la portée de leurs actions.

2.4.1 La construction de l'acteur

Giraud (1994, p.91) propose de concevoir l'acteur comme « celui qui intervient sur une scène publique en fonction de la position occupée dans une partition dont les règles sont instables et peuvent être changées à l'occasion d'alliances et d'oppositions d'acteurs, elles-mêmes fondées sur des enjeux propres et sur une lecture des opportunités ». L'acteur est donc situé dans un espace d'interaction et d'interdépendance qu'il contribue à construire et à réguler. Il ne peut être considéré en dehors des contextes de contraintes, d'orientations et d'opportunités qui déterminent les conditions de son action et son propre pouvoir d'action. Cependant, c'est aussi un être stratégique dont les comportements sont l'expression d'intentions, de réflexions, d'anticipations et de calculs qui en font un être capable de contrôle réflexif, de rationalisation et d'engagement envers les projets auxquels il participe. L'acteur est également un individu qui s'expose, donc se compromet et risque, ce qui conduit à la notion de compromission prise dans le sens de transaction avec sa conscience et à celle des conséquences plus ou moins prévisibles de son action. Finalement, l'acteur est quelqu'un qui figure, c'est-à-dire représente, symbolise et incarne de manière visible un ou plusieurs rôles dont il tente de tirer avantage sur toutes les scènes qui le mettent en jeu.

Un acteur est donc une construction, combinaison plus ou moins stable, formée d'un individu en situation et de la position publique qu'il occupe et qui détermine son degré d'autonomie et de contrainte ainsi que les atouts et les ressources qu'il peut mobiliser sur les différentes scènes auxquelles il participe. En tant que construction, l'acteur est également processus, entre autres, parce que la position qu'il occupe et le pouvoir qu'elle lui procure ne sont pas donnés une fois pour toute. Cette position est instable et doit constamment être évaluée, réajustée, défendue et confirmée en cours d'action. Or l'action d'un acteur dépend de sa

capacité de créer une différence dans le cours des événements, elle dépend de son art. L'individu cesse d'être un acteur s'il perd cette capacité. Il doit donc constamment renouveler ses compétences³ selon le sens qu'en donne Giddens (1987). Ces compétences étant contextuelles et construites dans et par l'action, elles impliquent un processus d'apprentissage continu du rôle qu'il contribue à construire et la gestion de ses dispositions cognitives et affectives qui l'incitent à se présenter dans ce rôle.

Tous les individus évoluant dans un contexte particulier ne seront pas considérés, de manière systématique, comme des acteurs. Pour Callon (1992), à l'image stylisée des acteurs mis en scène par l'économie, il faut substituer des acteurs dont les comportements, les stratégies, les projets ne sont intelligibles que rapportés à l'espace commun qu'ils se construisent et à l'organisation des interactions qu'ils structurent collectivement. Ce sont donc les contextes d'action, les enjeux et les interdépendances dynamiques entre les individus présents sur les scènes d'action qui feront que certains d'entre eux seront reconnus comme acteurs. Il faut prendre garde de confondre acteur et individu. En effet, la définition que nous avons donnée d'un acteur signifie qu'un même individu peut être un acteur différent sur plusieurs scènes d'action, de la même manière qu'un collectif d'individus peut aussi être considéré comme un acteur.

2.4.2 Une classification des acteurs

Dans une recherche exploratoire portant sur les formes de développement économique et social des entreprises contemporaines en France, Francfort *et al.* (1991) ont observé minutieusement, dans 81 établissements et auprès de 360 groupes d'acteurs, deux variables de l'entreprise : les formes d'organisation et les jeux d'acteurs et des relations de pouvoir qui y sont associés. Traitant les données par analyses multi-factorielles, ils ont diagnostiqué différents comportements stratégiques d'acteurs, c'est-à-dire des manières d'engager des coopérations dans le travail et de participer à l'entreprise. L'analyse factorielle a fait apparaître trois axes : le premier oppose des acteurs adoptant une position défensive à des

³ « Tout ce que les acteurs connaissent (ou croient), de façon tacite ou discursive, sur les circonstances de leur action et de celle des autres, et qu'ils utilisent dans la production et la reproduction de l'action » (Giddens, 1987, p.440).

acteurs offensifs ; le second oppose des contextes de fortes incertitudes multipliant les enjeux pour chaque acteur à des contextes stables où les incertitudes sont quasiment nulles ; le troisième axe oppose des acteurs cumulant des ressources variées à des acteurs sans ressources. A partir de ces trois axes constituant des macro-variables de l'analyse de la réalité des jeux stratégiques en entreprise, ces chercheurs ont élaboré une classification des acteurs permettant de dégager six types distincts.

Les trois premiers types reflètent des positions d'acteurs plutôt classiques en sociologie des organisations : il s'agit de l'acteur contraint, de l'acteur menacé et de l'acteur de contrôle. Les trois autres constituent de nouvelles figures de l'entreprise contemporaine : il s'agit de l'acteur occasionnel, de l'acteur émergent et de l'acteur d'interface.

L'acteur contraint regroupe des acteurs de la base opérationnelle qui occupent une position marginale à l'égard des jeux stratégiques ; ils sont en fait hors-jeux. Ils sont contraints par une situation de travail extrêmement cadrée, disposant de peu de marge de manoeuvre sur l'organisation de leur travail et sont souvent privés de ressources stratégiques. La plupart du temps, ils adoptent une attitude défensive et une position défensive.

L'acteur menacé était anciennement un acteur fort dont les ressources sont aujourd'hui remises en causes dans les changements techniques et organisationnels des entreprises modernisées. Son univers est rempli d'incertitudes et de menaces qui lui font adopter un comportement défensif. Rassemblés en groupes de taille moyenne, les acteurs menacés s'opposent souvent aux autres acteurs afin de conserver leur ancienne position stratégique, mais leur puissance décline au fur et à mesure que leur expertise se dilue dans le processus continu de modernisation.

L'acteur de contrôle tire ses capacités d'action du contrôle des règles et des moyens de fonctionnement. Sa position lui donne un accès privilégié à ces ressources stratégiques en plus de lui fournir maintes occasions de contrôler la circulation de l'information. Il développe généralement un jeu individuel, offensif et adopte des stratégies de négociation avec les autres acteurs dans le but d'imposer ses vues sur le fonctionnement optimum de l'entreprise.

En contrôlant la sphère économique par sa position, il a un réel pouvoir d'influence sur les activités et les contextes d'action.

L'acteur occasionnel se caractérise par la volatilité de son engagement sur la scène stratégique et dans l'entreprise. Il intervient sur des scènes très circonscrites, participe ponctuellement aux jeux stratégiques et sur des enjeux mouvants. Il est difficile à repérer et à caractériser et l'aspect intermittent de son jeu et de son pouvoir lui confère une liberté face à l'organisation. Il adapte son jeu et sa stratégie en fonction d'éléments qu'il est le seul à maîtriser et cherche à construire et préserver son espace d'autonomie.

L'acteur émergent est généralement confronté à deux enjeux majeurs : un enjeu technique où il s'agit de maîtriser les nouvelles technologies et un enjeu socio-culturel qui est de faire reconnaître la place et la valeur de celles-ci pour l'entreprise. Il dispose de quatre ressources : l'appartenance à un réseau informel, l'expertise dans un champ nouveau, la reconnaissance de son rôle essentiel et des relations privilégiées avec l'environnement. Il adopte une stratégie d'alliance avec d'autres acteurs et un jeu offensif. C'est souvent un acteur collectif qui augmente peu à peu l'étendue de son pouvoir et de son réseau.

L'acteur d'interface est un acteur multi-ressources. Il fait face à deux incertitudes fondamentales qui structurent les contextes d'action : l'incertitude économique et l'incertitude portant sur la gestion des individus. Ses ressources spécifiques sont d'être en relation avec l'environnement, de contrôler l'information, les règles, la valorisation culturelle de l'entreprise et l'attribution de moyens et celles d'appartenir à un réseau informel qui lui permet d'agir autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'organisation. En quelque sorte, il cumule les ressources de l'acteur émergent et celles de l'acteur de contrôle. Son jeu est souvent offensif et il s'assure une stratégie gagnante en maîtrisant les interfaces et en se positionnant aux frontières de plus en plus ouvertes de l'entreprise.

Cette typologie peut permettre de reconnaître un acteur et sa position dans une situation d'interaction à partir des ressources qu'il détient et qu'il peut mobiliser sur la scène d'action, des attitudes qu'il manifeste envers un autre acteur et du type de jeu qu'il privilégie. Dans

l'étude d'un événement, cela permettra de voir la position d'un acteur vis-à-vis d'un autre acteur et de saisir le jeu des transactions sociales dans la modification des positions des acteurs dans une situation d'interaction.

2.4.3 La puissance de l'acteur

Selon Fauvet et Stéfani (1983, p.38), « la puissance est l'ensemble des forces potentielles physiques et morales dont dispose un acteur dans sa relation avec un autre ». La puissance se scinde en deux termes : l'existence et le pouvoir. Exister, c'est sortir de soi, avoir de la consistance dans la relation, être tendu vers un projet. Pouvoir, c'est disposer des moyens matériels ou immatériels mobilisables en soi-même ou dans l'environnement pour obtenir plus sûrement un effet souhaité. Le pouvoir se place en aval de l'existence et est utilisé comme renfort dans le but de soutenir un projet et de rendre plus efficace la relation avec autrui. Il dépend des contraintes et des opportunités contingentes de la situation et non pas de la seule position formelle occupée par l'individu dans une structure (Francfort *et al.*, 1995).

L'existence s'exprime matériellement sous la forme d'attitudes sociales cohérentes qui découlent d'une logique intentionnelle. La tension intime, orientée vers une cible plus ou moins précise, se transforme en tension sociale dès que l'acteur doit entrer en relation avec d'autres acteurs qui peuvent s'avérer être des adversaires ou des alliés. La tension sociale possède un double contenu : l'un, lié à l'opportunité et l'autre, affectif. Selon les opportunités présentes, un acteur tendu vers un projet privilégiera un jeu commun avec un partenaire s'il présume que celui-ci peut l'aider à atteindre sa cible ou au contraire un jeu personnel, s'il croit pouvoir atteindre sa cible malgré ou sans le partenaire. Quant à l'affectif, il conditionne l'attitude d'un acteur vis-à-vis d'un autre acteur, selon que celui-ci lui inspire confiance ou défiance ou encore que sa politique, son style de vie ou sa morale le séduisent ou lui causent de l'aversion. L'attitude d'un acteur peut donc varier selon les circonstances et s'exprimer dans des relations plus ou moins synergiques ou antagonistes.

Fauvet et Stéfani (1983) proposent une typologie des attitudes possibles d'un acteur vis-à-vis d'un autre acteur.

1. Un acteur peut avoir une attitude passive qui se caractérise par une faible implication relationnelle vis-à-vis d'un autre acteur et aucune initiative destinée à développer la collaboration.
2. Un acteur peut avoir une attitude commerciale en négociant son soutien à un autre acteur.
3. L'attitude de déchirement caractérise l'acteur qui est engagé vis-à-vis d'un autre acteur mais est hostile à certaines mesures particulières de cet engagement.
4. Un acteur peut adopter une attitude de quasi-révolte, laquelle se caractérise par un fort jeu personnel et aucun effort de compréhension du point de vue de l'autre.
5. L'attitude oppositionnelle se révèle par des discours et des comportements antagonistes mais ouverts au discours de l'autre.
6. L'attitude de soutien est caractérisée par une synergie forte et la fidélité d'un acteur vis-à-vis d'un autre acteur. L'attitude inconditionnelle en est une variante et constitue un cas limite où l'engagement d'un acteur vis-à-vis d'un autre acteur est sans limite et conduit à des rapports fusionnels.
7. L'attitude de récrimination signale que tout ne va pas bien dans l'entreprise. L'antagonisme, bien que faible, domine la relation.
8. L'acteur qui développe une attitude de concertation n'hésite pas à défendre ses idées et à protéger son degré de liberté mais parallèlement concourt également au jeu commun par sa critique, qui n'est pas orientée contre l'autre mais mise à profit pour le dépassement de la contestation ou du conflit.

L'attitude ou l'intention, autrement dit l'existence, ne peut suffire à obtenir un effet. Si elle constitue une partie de l'énergie motrice de l'acteur, le pouvoir en constitue l'instrument privilégié. Pour consolider son existence et mieux assurer l'accomplissement de son projet, chaque acteur a intérêt à conserver ou à accroître son pouvoir. Le pouvoir d'un acteur tire son origine :

- 1- de l'acteur lui-même qui investit dans la relation ses propres atouts, ressources et forces qu'il tire de ses expériences, de son initiative, de son ascendant, de sa motivation ;
- 2- de l'environnement dans lequel l'acteur viendra puiser des pouvoirs instrumentaux : le droit, les structures, les forces économiques, les appuis moraux ou politiques qui constituent en quelque sorte ses alliés.

L'application du pouvoir peut se distribuer en trois catégories :

- 1- le pouvoir d'intervention dans lequel un acteur s'immisce dans le projet d'un autre. Ce pouvoir permet de faire pression sur l'autre qui se rallie ou s'incline par intérêt ou nécessité ;

- 2- le pouvoir normatif qui consiste pour un acteur à rappeler une norme existante extérieure à la relation entre les acteurs impliqués. Il s'agit de persuasion et conduit à une acceptation de principe ou encore un refus ;
- 3- le pouvoir d'initiative qui consiste pour un acteur à prendre des dispositions nouvelles hors statuts, hors normes et hors situations connues. Ce pouvoir réduit ou développe l'incertitude de l'autre ou encore crée une situation originale qui change la distribution du jeu. Cette initiative peut être ressentie par les autres acteurs comme un fait accompli, comme une incitation à laquelle ils se rallient avec plus ou moins d'empressement ou comme une extension intolérable d'un acteur au détriment des libertés des autres acteurs (Fauvet et Stefani, 1983).

Le pouvoir n'est réel et effectif que si les acteurs sont en mesure de l'exercer, c'est-à-dire de le mobiliser et de le transformer en possibilité d'action. « Le pouvoir est donc inséparable de la relation à travers laquelle il s'exerce, et qui lie entre elles des personnes concrètes autour d'enjeux chaque fois spécifiques » (Friedberg, 1993, p.114). Le pouvoir est ainsi lié à la situation d'interaction et au cadre de l'échange puisque ce dernier procure les contraintes et les possibilités d'action.

La puissance relative d'un acteur sur un autre acteur se fonde également sur ses attitudes synergiques ou antagonistes face à l'autre avec qui il entre en relation. Les acteurs, en tant qu'individus, peuvent privilégier les jeux communs ou les jeux personnels et avoir une attitude favorable et confiante envers l'autre (crédit d'intention) ou encore une attitude méfiante et hostile envers l'autre (procès d'intention). Le fait de privilégier surtout le jeu commun et l'attitude sympathique caractérise la synergie. L'antagonisme décrit une attitude plus méfiante envers l'autre et la prédominance des jeux personnels. (Fauvet et Stefani, 1983). L'attitude d'un acteur découle souvent d'une habitude de comportement, d'une prédisposition à agir dans un certain sens ou encore d'un préjugé. Elle détermine en quelque sorte la manière dont un individu abordera une situation relationnelle. Cependant, cette détermination n'est pas irréductible ni irréversible. C'est la capacité réflexive de l'humain qui lui permettra de prendre conscience de cette attitude, d'en juger la pertinence et d'apporter les correctifs et les ajustements appropriés à la situation et à son projet.

La puissance capitalise de l'énergie et des moyens en vue d'obtenir un des effets désirés d'une situation relationnelle. Pour qu'une action soit efficace, la puissance doit être soumise à

l'art, c'est-à-dire aux capacités d'évaluation, d'appréciation, de réflexion, d'anticipation et d'imagination des acteurs. Cet art s'applique dans le temps et dans l'espace, aussi est-il important d'accorder une attention particulière à la dimension spatio-temporelle des situations d'interaction et des contextes d'action.

2.4.4 La dimension spatio-temporelle

Rémy *et al.* (1991) avancent que ce sont les modèles culturels et leurs modalités d'opérance qui sont le moteur premier de l'action des acteurs. Ce sont eux qui constituent, de façon inconsciente, le régime d'échanges et le balisage des espaces-temps quotidiens créant le fond de prévisibilité sur lequel peuvent se déployer les stratégies d'acteur. Si ce non-conscient affecte les pratiques individuelles des acteurs, les pratiques sociales, de leur côté, sont partiellement imprévisibles, cette imprévisibilité venant donner tout son poids au jeu des acteurs. De plus, les conditions d'existence créent un ensemble de potentialités parmi lesquelles il n'y en aura que certaines qui seront actualisées. Aussi, le comportement d'un acteur est donc en partie indéterminé et le monde social marqué par la contingence. Dans ses relations aux autres, l'acteur doit tenter d'anticiper non seulement les comportements des autres, mais aussi leurs attentes à l'égard de ses propres comportements et de ses propres attentes (Voyé, 1992). C'est cette indétermination et cette contingence qui permettent la stratégie des acteurs et leur relative liberté d'action.

Introduire une telle indétermination revient à donner une place importante au jeu des acteurs, à leur implication dans l'action, à leur capacité d'invention et à leur pouvoir d'imposition. C'est réintroduire la subjectivité et l'autonomie de l'acteur, c'est-à-dire sa possibilité de faire autre chose que ce qui est attendu de lui et à « marchander sa bonne volonté face aux autres » (Voyé, 1992, p.198). Aussi, son action peut avoir des effets inattendus et des conséquences indésirables qui conduisent les participants à modifier leurs stratégies mais également à réorganiser les règles du jeu pour éviter à l'avenir ces effets et ces conséquences imprévus. On peut donc penser que les échanges sociaux qui se construisent à travers les jeux permettent un processus de création collective à travers lequel les membres d'une collectivité apprennent ensemble, inventent et fixent de nouvelles façons de jouer le jeu social et

acquièrent les capacités cognitives, relationnelles et organisationnelles correspondantes (Crozier et Friedberg, 1977). Ces innovations agissent à leur tour sur les potentialités d'action et les conditions d'existence de l'acteur. On peut ainsi avancer que les échanges sociaux sont ici des transactions intersubjectives et sociales qui favorisent à la fois la construction et la reconstruction des acteurs et celle des solidarités sociales. Mais pour qu'ils puissent donner naissance à de telles innovations, les jeux doivent se dérouler dans un espace social différencié et relativement autonome et avoir une certaine continuité dans le temps. C'est pourquoi on doit tenir compte de la dimension spatio-temporelle de l'action sociale.

Considérer le temps, c'est mettre en évidence deux formes de pensées chez l'acteur : la pensée de l'agir et la pensée sur l'action (Poirier, 1997). L'espace et la simultanéité combinés impliquent une pensée de l'agir, celle des individus qui sont directement engagés dans l'action du moment, dont ils décident et conduisent le développement. Elle s'exprime sous forme de tactiques. C'est l'ici et le maintenant qui se traduisent dans l'événement, lequel est révélateur des moments d'effervescence sociale. La coagulation des transactions dans cet espace aboutira à des effets de composition qui rejaillissent à leur tour sur les modalités d'échange de la prochaine séquence. Cette pensée se manifeste par une capacité d'invention pratique qui rompt plus ou moins radicalement avec les solutions usuelles adoptées par les acteurs individuels. Elle fournit une boîte à outils, incluant des concepts, des méthodes, des principes, des règles et des normes de l'agir, constituée ou renouvelée par des acteurs créatifs. Les groupes de travail sont souvent le lieu d'élaboration et de décision sur les moyens à mettre en œuvre pour la réalisation d'un projet collectif. Le groupe de travail offre la possibilité à chaque membre de mieux comprendre les objectifs communs et d'apprendre à travailler avec les autres en forgeant peu à peu une culture commune. Les acteurs diminuent ainsi leur distance transactionnelle, c'est-à-dire la distance psychologique et communicationnelle qui les sépare. À travers les synergies créées vont se développer des solidarités partielles et des nœuds d'affinité par lesquels vont transiter des informations capitales pour l'organisation et son maintien.

S'appuyer sur le temps diachronique, c'est jouer la succession, l'évolution, la transformation. C'est anticiper les développements multiples et réciproques des relations. Cela engage un

mode de pensée sur l'action (Poirier, 1997), qui s'applique aux faits et événements passés afin de les exploiter pour anticiper l'avenir. La pensée sur l'action s'exprime sous la forme de stratégies. Ce mode de pensée vise plus des effets éloignés et se présente dans des plans et des programmes. Les relations recherchent ici la cohérence, la compatibilité, la régulation et la stabilité. Les transactions se déroulent aux frontières des espaces d'action. Ces frontières constituent des zones stratégiques desquelles dépendent en grande partie la formation et la transformation des structures et des dispositifs divers et la continuité de l'action collective. Ce sont des zones d'incertitudes, de tensions et de double communication dans lesquelles circulent toute une gamme d'intermédiaires, un mot utilisé par Callon (1992) pour désigner tout ce qui circule entre les acteurs et qui constitue la forme et la matière des relations qui s'instaurent entre eux. Les intermédiaires sont autant de moyens de communication et de coordination pour les acteurs car ils portent en eux des informations qui leur servent pour communiquer, coopérer, s'affronter et s'entredéfinir par intermédiaires interposés.

La multiplication des jeux sociaux qui se déroulent dans une situation donnée et qui s'expriment selon différentes modalités et temporalités rend nécessaire la présence d'un maître de jeu qui contraint et régule les jeux personnels et assure l'efficacité organisationnelle. Dans l'organisation, ces maîtres de jeux constituent de nouveaux acteurs dont nous connaissons peu le rôle et l'action. Il en est de même des relais, ces acteurs d'interface qui mettent en rapport les différents contextes d'action qui composent la situation. Ils doivent assurer une médiation entre les partenaires et intervenir sur la coordination des acteurs aux enjeux et aux références culturelles différents (Freynet, 1998). Ils doivent également résoudre la problématique d'intégration des actions entre les acteurs et les groupes en interdépendance et favoriser la régulation de l'organisation.

Les relais se retrouvent dans une position très particulière dans l'organisation surtout lorsque celle-ci est formée de plusieurs partenaires. Ils sont à la croisée d'un grand nombre d'interactions verticales, horizontales et transversales. Ils sont souvent présents dans plusieurs groupes de travail où ils traduisent, en termes tactiques et opérationnels, les objectifs stratégiques de l'organisation. Ils peuvent intervenir sur le contexte en mettant en place des dispositifs, en créant les événements ou en suscitant l'émergence de groupes

organisés. Ils facilitent la circulation de l'information et l'accès à la connaissance et à son partage ou encore accompagnent la recherche de sens de l'action collective (Freynet, 1998). Les relais sont des agents démultiplicateurs du lien social en jouant le rôle d'un tiers médiateur et, par conséquent, contribuent à construire la socialité (Freynet, 1998).

Généralement, ces relais sont les porte-paroles de leur propre établissement ou de leur groupe mais également ceux de l'organisation partenariale. Ils ont ainsi une double face et une double allégeance qui les obligent à apprendre à vivre avec les contradictions de leur rôle. Comme les relais ne sont pas que des passeurs, mais sont surtout des négociateurs et des traducteurs, ils peuvent faire passer leurs propres intérêts en filtrant ou retardant les informations sur le déroulement du projet ou en modifiant les équilibres de pouvoir sous-jacents aux processus d'échanges. Leur position privilégiée les rend susceptibles d'influencer fortement l'évolution du partenariat et le succès de celui-ci. Une attention particulière doit donc être accordée à la position de ces acteurs dans l'organisation partenariale.

L'art de l'acteur est stratégique et son efficacité dépendra donc des capacités de l'acteur à déchiffrer ou à construire, à utiliser et à modifier dans le temps les sept facteurs⁴ déjà mentionnés selon les scènes d'action, la dynamique du jeu des autres acteurs, les enjeux et l'évolution des règles du jeu. Ces capacités stratégiques ne sont pas une donnée permanente attachée à un acteur. Elles dépendent en partie des facteurs de chaque relation rencontrée, mais également du terrain sur lequel évolue le jeu, du déploiement du jeu dans le temps et des transformations que cela implique, de la permanence ou non des enjeux et des effets des innovations.

2.5 Le cadre de l'échange social

Selon Rémy *et al.* (1991, p.83), « la notion de rapport social suppose que les individus et les groupes ne sont pas en position égalitaire, c'est-à-dire substituables dans leurs possibilités de participation. Au contraire, l'identité et les possibilités de chacun découlent des atouts et des

⁴ Les sept facteurs sont le jeu commun, le jeu personnel, le crédit d'intention, le procès d'intention, les pouvoirs d'intervention, normatif et d'initiative-incitation.

enjeux dont chacun dispose dans le cadre de l'échange social ». L'identité des individus trouve son fondement dans l'intériorisation des modèles collectifs qui créent des systèmes d'attentes, des droits et des devoirs constituant le cadre dans lequel ils évoluent. Ce cadre, stabilisé sous la forme d'institutions et de modèles culturels, favorise l'élaboration des manières collectives d'agir et de réagir en posant des contraintes à l'action et en créant une base commune pour l'échange et la construction d'innovations. Des normes et des règles viendront formaliser le réseau d'interactions et son contrôle par une minorité, assurant ainsi la continuité et la permanence des structures.

Contrairement à un établissement ou encore à une entreprise, un partenariat de conception n'a pas de définition légale ni de forme juridique particulière. C'est plutôt un contexte dans lequel s'inscrivent les actions, les interactions et les transactions entre deux ou plusieurs entreprises qui ont choisi d'adopter une stratégie d'alliance pour la réalisation d'un projet plutôt que de le faire seul ou de laisser le marché décider. En conséquence, la législation et la réglementation de la collaboration entre des établissements juridiquement autonomes sont assez floues. C'est pourquoi, ce qui définit le partenariat de conception est la nature des relations établies entre les entreprises partenaires et ce qui lui donne existence est l'accord construit entre les partenaires, accord qui peut prendre la forme d'un contrat mais aussi celui d'une convention ou d'une entente. Le cadre légal n'est donc pas celui qui délimite le mieux les contraintes et les opportunités dans lesquelles prennent forme les alliances stratégiques entre les entreprises dans le contexte d'un partenariat de conception. Nous croyons plutôt que le cadre institutionnel offre un meilleur point de vue sur la question. Un cadre institutionnel est habituellement formé par des valeurs, des visées, des objectifs et des normes qui orientent et délimitent les projets et les actions d'un groupe social ou d'une société et servent de critères de contrôle et d'évaluation.

Pour Rémy *et al.*, (1991, p.46), une institution est « un modèle culturel stabilisé, à partir duquel s'élaborent des manières collectives de réagir relativement à un problème fondamental et permanent de la société ». La culture, quant à elle, est une configuration d'institutions qui se supportent l'une l'autre et qui présentent des zones de tensions, particulièrement dans les sociétés pluralistes telles que les sociétés de la modernité avancée.

L'institution est à la fois une contrainte à la liberté des acteurs et la source d'un agir créateur. La contrainte est vue ici dans son aspect positif en ce sens qu'elle crée une base commune pour l'échange social.

Avec le temps, il vient un moment où un modèle culturel devient trop inadéquat et de moins en moins apte à résoudre les problèmes ou à s'adapter aux contextes nouveaux. Or, la culture n'est pas seulement un « ensemble de rôles intériorisés enfermant l'action dans des conduites répétitives » (Rémy, 1992, p.110). Elle peut également permettre à l'individu d'inventer des solutions nouvelles. Des minorités inventeront d'autres modèles qui se poseront comme des alternatives au modèle dominant ou encore entreront en concurrence avec lui. Certains de ces modèles iront dans le sens d'une innovation de croissance et permettront au modèle dominant de s'adapter à des transformations de contexte sans pour autant changer son orientation première et ses règles. D'autres constitueront des innovations de mutation contribuant à transformer les règles régulant les échanges sociaux (Rémy *et al.*, 1991; Rémy, 1996).

Dans leurs premiers travaux, Rémy, Voyé et Servais ont construit les bases de leur approche de la transaction sociale autour de la « contradiction et du conflit qui opposent institution et innovation » (Rémy *et al.*, 1991, p.14). La transaction y est présentée comme une modalité d'innovations sociales conduisant à des consensus qui prennent la forme de règles, de normes et de principes. Elle suppose l'existence de référents communs ou encore la propension à les développer et à les définir (Rémy, 1994). Dans ce dernier cas, la transaction a pour enjeu l'élaboration de nouveaux principes non encore reconnus dans des échanges normalement régis par d'autres principes.

Rémy *et al.* (1991) expliquent l'efficacité des modèles culturels en mettant en liaison trois composantes de ceux-ci : la légitimation, les valeurs et les normes. Les valeurs sont ici associées à un processus qui assure la mobilisation affective sur certaines orientations ; les normes fixent les moyens d'actualiser les valeurs et s'élaborent sur la base de critères d'efficacité. La légitimation est « un ensemble de représentations qui apparaissent à une société comme évidentes et qui (...) authentifient des valeurs dites de référence, qui rendront le groupe capable de motiver ses actions collectives » (Rémy *et al.*, 1991, p.74).

Le modèle de la collaboration, de la coopération et du partenariat fait partie de ces nouveaux modèles aspirant à la légitimation. Il constitue un modèle alternatif ou un contre-modèle à la culture de la concurrence et de l'individualisme du modèle actuel des sociétés néo-libérales. Ses bases se trouvent dans la pensée et dans l'affectif, autrement dit découlent d'une logique intentionnelle, même si son existence sociale doit prendre forme dans la réalité objective.

La mise en forme d'un modèle culturel se fait à travers un processus de codification. Ce processus suppose qu'un « ensemble de gestes concrets soient socialement stabilisés, avec pour fonction de servir de point d'appui à la fois à l'identité et à la bonne conduite » (Rémy *et al.*, 1991, p.52). Cependant, ce processus ne peut se comprendre sans que ne soit explicité son ancrage au plan social, c'est-à-dire au plan des réseaux d'interactions et du contrôle subséquent des ressources nécessaires pour la survie du groupe porteur du modèle culturel. Au plan du social, la mise en forme du culturel se traduira par la mise en forme de nouvelles structures. L'adoption d'un nouveau mode culturel dans une société suppose donc la production de formes : codifications au plan culturel et structuration au plan social.

2.5.1 Les codifications

La codification peut se faire selon deux modalités : les codes restreints et les codes élaborés (Rémy *et al.*, 1991, p.150). Les codes restreints supposent que l'utilisateur dispose d'un nombre limité d'alternatives, ce qui permet aux autres d'avoir un haut degré de prédictibilité. Ils sont utiles dans certaines sphères de la vie sociale où la prédictibilité est nécessaire comme dans la circulation routière ou la planification économique. Les lois, les règles, les normes, les procédures et les prescriptions sont des exemples de codes restreints. Les codes élaborés, quant à eux, laissent une grande marge d'autonomie à l'utilisateur, ce qui diminue la prédictibilité. Ces codes élaborés sont particulièrement nécessaires dans les sphères où la créativité individuelle et l'initiative sont prisées comme dans le cas des partenariats de conception. Les accords, les ententes, les compromis ou les arrangements sont des formes de codes élaborés.

Les théories institutionnalistes fournissent quelques explications concernant les processus de codification. Les deux principales écoles françaises institutionnalistes sont l'école conventionnaliste de Thevenot (1990) et l'école régulationniste de Reynaud (1989; 1991). Chez les américains, on retrouve l'économiste Commons (1959 ; 1970), l'un des fondateurs de l'école institutionnaliste américaine.

L'institutionnalisme véhicule une représentation de l'ordre économique et social, créé et maintenu par ajustements institutionnels en partie volontaires, qui s'oppose au caractère spontané de l'ordre du marché. La liberté, l'harmonie et la coopération à l'œuvre dans la représentation orthodoxe du système économique se voient opposer l'importance de la coercition, des rapports de pouvoir et des conflits (Dutraive, 1993, p.87).

L'école conventionnaliste perçoit l'organisation comme un dispositif de compromis et comme un mode de coordination des individus et des activités économiques, mode caractérisé par des règles et des conventions. Thevenot (1990) propose de considérer des outils, des conventions collectives, des procédures ou des lois, comme des conventions de formes permettant un accroissement de la prédictibilité des états à venir. Selon Thévenot, ces codes sont le produit d'un investissement. Cet investissement serait le fait d'un acteur-stratège muni d'une intentionnalité qui accepterait de sacrifier une satisfaction immédiate de ses désirs au profit d'un accroissement de stabilité. Une forme serait donc le produit de la volonté d'un individu ou d'un groupe unifié par une conscience et une intentionnalité communes.

Cette théorie, mettant en avant les consensus sur les valeurs et les mobiles des acteurs dans le processus de codification, ne peut expliquer les codifications qui sont produites par des acteurs qui n'ont pas nécessairement d'intentions similaires ou qui ne partagent pas les mêmes valeurs comme c'est le cas dans plusieurs situations de coopération, telles que les coopérations obligées et les coopérations intégratives⁵.

⁵ On se souviendra que les coopérations obligées sont celles où l'action est simultanée et la finalité imposée alors que les coopérations intégratives sont celles où les actions sont séparées et la finalité imposée (voir l'article 2.2.3).

Pour pallier cette faiblesse, Paradeise (1988) suggère de considérer qu'une convention de forme est la traduction d'un compromis négocié entre plusieurs acteurs, lequel compromis sera stabilisé uniquement si chacun de ces acteurs ne souhaite ni s'y opposer, ni le dénoncer, autrement dit lui accorde une légitimité. La légitimité des codes auxquels on se réfère ou de ceux construits à travers les compromis négociés serait ainsi un enjeu pour les partenaires car ces codes définissent, pour chaque acteur, les « possibilités immédiates et futures d'identification et d'action : les ressources qu'il pourra faire valoir dans ses négociations futures, ainsi que les contraintes qu'il pourra imposer à ses partenaires » (Paradeise, 1988, p.97). Aussi, pouvons-nous penser que dans un partenariat de conception, l'un des objets de transaction des partenaires pourrait être cette légitimité des codes, particulièrement des codes restreints tels que les prescriptions et que certaines transactions pourraient porter sur l'élaboration de nouveaux codes où encore la modification de codes restreignant trop fortement la liberté et l'autonomie d'un acteur.

La contrainte sociale par la règle est également un concept important dans la théorie de la régulation de Reynaud (1990). Pour lui, les règles sociales sont le « produit des interactions sociales et de l'engagement des individus dans une action collective » (Reynaud, 1989, p.134). Cette action collective repose sur la création d'une contrainte sociale qui peut être physique, juridique ou morale (Reynaud, 1991). Ces contraintes sont justifiées et légitimées par la règle. Mais les règles sont aussi des conventions, en ce sens que quel que soit le degré de contrainte qui s'exerce, elles demandent aussi un consentement. Ainsi, les règles sont contestables et souvent contestées. Il est possible de les aménager, de les modifier, de les supprimer ou d'en créer d'autres à travers le processus de régulation. Comme les règles peuvent aussi être transgressées, Reynaud introduit dans la production et le maintien des règles un acteur qui joue le rôle d'un tiers autoritaire et garant à l'égard des transactions directes des intéressés (Reynaud 1990). Ce tiers, qui peut être l'État ou une autre instance légitimée, n'a pas seulement plus de pouvoir que les autres, il a un autre pouvoir, notamment celui de formuler et d'imposer des règles.

Les théories régulationnistes peuvent servir à comprendre les codifications dans des contextes déjà passablement structurés au sein d'un modèle culturel partagé. Elles ont également

l'avantage d'attirer l'attention sur le rôle d'un acteur de contrôle, tel que l'État ou encore les associations professionnelles qui contribuent à structurer l'action collective en imposant des contraintes à l'action de ses membres.

L'institution et la transaction sont également les principaux concepts des théories institutionnalistes américaines dont Commons (1959, 1970) est l'un des pères fondateurs. Commons considère la rareté, source de conflits d'intérêt, comme prédominante dans l'activité économique. La contrainte d'efficience liée à la rareté conduit les entreprises à la coopération. Cette coopération produit, par la suite, une dépendance mutuelle qui pousse ces entreprises à rechercher un équilibre des intérêts dans un compromis. Ainsi, l'harmonie et la coopération sont des conséquences d'une action collective orientée vers la construction de compromis qui constituent de nouvelles règles d'action. L'ordre est le produit des règles établies par l'action collective, règles qui sont codifiées dans la législation ou transmises par la coutume (Dutraive, 1993) et qui permettent de gouverner les conflits. Ces règles, ces lois, ces habitudes sont des institutions qui permettent la compatibilité des conduites sociales et la possibilité de vivre ensemble.

La théorie économique de l'action collective de Commons est centrée sur les transactions et les règles d'action, sur le problème d'organisation et sur les manières dont l'action collective s'organise autour de projets. Elle semble ainsi très proche des préoccupations des sociologues de la transaction sociale. La transaction est l'unité élémentaire à partir de laquelle Commons cherche à reconstruire l'édifice du système économique. L'économie est vue ici comme un ensemble d'institutions interconnectées par des règles d'action, autrement dit par des codes. A l'intérieur et entre les institutions se développe un flux continu et répétitif de transactions (Commons 1959). Commons distingue trois catégories de transactions qui opèrent dans l'économie : les transactions marchandes ou si l'on préfère de marchandage (*bargaining*), les transactions de direction (*managerial*) et les transactions de répartition (*rationing*).

La transaction marchande est une négociation et un accord qui transfère un droit de propriété sous le parapluie de la loi. Dans une transaction marchande, les partenaires sont de même nature juridique et le code de la transaction marchande privilégie un idéal éthique de

persuasion entre des individus également libres, bien que la coercition puisse aussi être exercée par certains. Pour Commons, un marché n'est pas un véritable échange d'un bien pour un autre bien mais une relation créateur-débiteur de type contractuel renforcée par le juridique. Ce que l'on vend ou ce que l'on acquiert est en fait le droit de propriété sur un objet. La conclusion de la transaction crée deux obligations, lesquelles en économie se traduisent en termes de dettes : une dette de performance, propriété du vendeur et une dette de paiement, propriété de l'acheteur. Il y a ainsi quatre faits économiques en jeu dans la transaction marchande : le transfert de propriété par droit souverain, le prix monétaire à payer pour acheter ce droit de propriété, les deux dettes produites par la transaction, soit celle de performance et celle de paiement. Cette transaction se déroule en trois séquences : la négociation qui se termine par un accord; le contrat ou l'engagement qui conduit aux deux dettes; l'échange lui-même, c'est-à-dire la performance ou le produit de cette performance contre le paiement, qui clôt la transaction.

La transaction de direction met en jeu trois parties de statuts différents : le supérieur légal et l'inférieur légal et une autorité de contrôle. Son objectif est la création de richesses et l'usage organisé des activités de production. Elle a un fondement légal puisque avant qu'une transaction de direction puisse se faire, il faut qu'un droit de propriété ait été obtenu de la part de l'employeur, ce qui se fait par une transaction marchande. Une fois la transaction marchande conclue, la transaction de direction permet au propriétaire du droit de propriété de commander et d'obtenir obéissance de la part du vendeur de ce droit, l'autorité de contrôle détenant le droit d'exercer un pouvoir de sanction, laquelle peut être morale, économique ou physique.

Finalement, les transactions de répartition interviennent entre une autorité supérieure et un individu ou un groupe. Elles sont généralement arbitrées par les cours de justice et peuvent recouvrir des comportements qui vont de la négociation à la dictature. Dans les organisations, les transactions de répartition sont faites entre les responsables des politiques et par ceux qui déterminent les règles d'action. Elles ont surtout pour objet la répartition des charges et des bénéfices reliés à une action collective (Dutraive, 1993).

Dutraive (1993) ajoute deux catégories transversales de transactions qui viennent compléter les trois de Commons, mais sans les détailler : les transactions de routine et les transactions stratégiques. Les transactions de routine sont élaborées dans le passé et reconduites à travers des habitudes intégrées par les acteurs. Les habitudes sont incarnées, dans les entreprises, par des savoir-faire et des technologies spécifiques, lesquelles constituent leur identité fondamentale qui est transmise d'un exercice à l'autre par des conventions, des règles et des routines. Les transactions stratégiques, quant à elles, ne relèvent pas des situations consensuelles et habituelles mais des situations critiques. Elles visent le contrôle de facteurs stratégiques conférant un pouvoir supérieur, ce qui suscite des conflits qui peuvent être résolus par des échanges négociés. La tension créée par la confrontation entre conflit et dépendance, ou entre rivalité et association, pousse à la recherche d'un équilibre dans le compromis. Dutraive n'indique pas cependant le fonctionnement de ces transactions stratégiques ni la forme que peuvent prendre les compromis issus de cette catégorie de transactions.

2.5.2 La structuration

Selon Bergeron (1993), la structuration des pratiques sociales et les formes que prennent les relations entre des acteurs émanent d'un nombre limité de configurations types. Ces différents modes sont les structurations hiérarchique, collégiale, adversative, atomiste et sectorielle. La structuration hiérarchique présente une configuration en arborescence alors que dans la structuration collégiale, tous les acteurs sont interdépendants. L'adversité est une configuration dans laquelle les acteurs sont réunis en groupes polarisés, alors que chaque acteur est autonome et indépendant des autres dans une structuration atomiste. Finalement la structuration sectorielle est une « configuration selon laquelle certains acteurs sont liés à l'intérieur d'un groupe, et sont en même temps autonomes et indépendants des autres acteurs ou groupes d'acteurs » (Bergeron, 1993, p.133). Ces modes de structuration ne doivent pas être compris comme des formes concrètes d'organisation. En fait, elles n'ont pas d'existence en dehors des pratiques des acteurs et des relations qu'ils entretiennent à travers ces pratiques. Une configuration est donc un construit qu'il est possible de reconstituer à partir des relations régularisées qui lient des acteurs ou des collectivités.

Les dispositifs sont des ensembles structurés d'individus, de moyens, de ressources et d'autres éléments de toutes natures qui permettent d'atteindre des objectifs. Ce sont les individus en relation qui contribuent à la structuration d'un dispositif. Les autres éléments ne sont que des moyens, des médias qui leur permettent d'entrer en relation et d'agir ou d'interagir. Ces moyens peuvent être des savoirs, des règles, des ressources, des documents, des objets, des technologies, autrement dit les composantes structurales du dispositif et que les acteurs actualisent en les utilisant. Ils peuvent également être des actions telles que des argumentations, des transactions, des constructions, des médiations, des régulations et toutes les autres modalités d'interactions entre les individus. L'ensemble des relations que construisent les individus à travers leurs actions et leurs interactions, que ces relations soient directes ou médiatisées, proches ou lointaines, forme un réseau que Lazega (1994) appelle un réseau social. Lorsque les acteurs d'un réseau cherchent à réguler leurs relations afin de les stabiliser dans le temps et l'espace, ce réseau se change en structure ou en configuration plus formelle.

Une structure relationnelle se caractérise par une morphologie qui révèle le réseau d'association d'acteurs. Elle peut prendre l'aspect de l'une ou l'autre des configurations typiques ou une composition de configurations. Cette morphologie est mouvante dans le temps et les structures aux temps T0 et T1 peuvent être très différentes. La structure présente donc une topologie en transformation constante où certaines zones sont plus mobiles et d'autres plus stables, déterminant des configurations variables où en certains endroits, les relations se font plus denses alors qu'à d'autres, elles sont plus lâches.

Dans une structure, les relations entre les individus sont instrumentées et objectivées. Les instruments sont les éléments présents dans le dispositif et qui peuvent être mobilisés par les acteurs. L'objectivation est la création de nouveaux éléments, informations, documents, objets, savoirs, règles qui peuvent servir d'intermédiaires de la relation. L'échange d'objet entre un acteur et un autre acteur, ou l'utilisation d'un instrument par un acteur et entre des acteurs tracent les chemins de connectivité du réseau des acteurs et peuvent servir à donner une valeur aux relations entre les acteurs et à cerner les positions des acteurs entre eux. Plus il y a de connexions entre deux acteurs, plus on peut supposer qu'il y a des liens forts entre eux.

Par ces relations objectivées et instrumentées, on peut voir quoi et qui sont les médiateurs des relations entre les acteurs et quels acteurs servent de relais au sein du réseau. Les relations entre les acteurs d'un réseau sont qualitativement différentes. Elles peuvent être synergiques, antagoniques, inégales, paritaires, continues ou discontinues, dépendantes ou interdépendantes. La structure relationnelle peut également être qualifiée à partir de la coagulation de l'ensemble des relations.

L'analyse organisationnelle cherche, en général, à savoir comment un champ d'action est structuré dans le temps par les stratégies d'acteurs et comment ces structures évoluent. Cela peut se faire en décrivant la structure de relation du réseau à différents moments et celle qui est particulière à différents niveaux de contextes. Il est possible de réaliser des comparaisons multi-niveaux ainsi que longitudinales et ainsi de repérer les changements significatifs dans le réseau dont, par exemple, la formation de coalitions ou d'alliances, la configuration d'un acteur collectif (Lazega, 1994) ou encore celle d'une modification dans la nature des relations.

Teil (1992) a identifié trois phases d'un processus de structuration d'un réseau. La première phase est celle de l'indécision maximale où toutes les alliances sont en permanence négociables. La seconde phase est celle de la mise en relation de contextes, de l'émergence des profils d'association et de l'identification des acteurs principaux. La troisième phase correspond au maximum de structuration. Le réseau n'est plus seulement constitué d'acteurs humains mais présente de nombreux intermédiaires non-humains, qui relient, à distance, les individus entre eux. Ces intermédiaires, sont, aux dires de Teil, des boîtes noires. Autour de ces intermédiaires, il y a un nombre croissant d'acteurs qui s'appuient, critiquent, discutent, utilisent ces intermédiaires. Le réseau est beaucoup plus stable et prévisible, ces boîtes noires agissant comme des points de passage obligés, créant alors une certaine forme d'irréversibilité des rapports et des décisions.

Les études de Midler (1996) et de Hatchuel (1996) sur le co-développement et ceux de Jeantet *et al.*, (1996) sur la coordination par les objets offrent des exemples intéressants de structuration qui peuvent servir de références pour notre recherche.

2.5.2.1 Le co-développement, une régulation orientée vers la prescription fermée et la production d'objets.

Le co-développement d'un nouveau produit est une activité de structuration d'un dispositif de formation comprenant un programme et la structure organisationnelle et décisionnelle qui en permet la conception, la production, la diffusion et l'évaluation/révision. Cette structuration se fait par un ensemble de décisions et de prescriptions qui font que d'un problème de départ large et peu circonscrit, on en arrive à un produit concret, un objet pouvant être utilisé par des usagers qui ne sont pas nécessairement les personnes qui ont participé à sa structuration.

Cette structuration se fait sur fond de fragmentation du processus d'élaboration. Il y a deux approches principales de structuration dans l'élaboration d'un programme. L'approche par fonction qui scinde l'élaboration en phases de planification, conception, production, diffusion et évaluation est la plus fréquente (Kaye et Rumble, 1981). L'approche de l'ingénierie concourante qui ressemble à une approche par projet, en est la seconde. Elle se caractérise par la présence d'un acteur-clé, le directeur de projet, par un dialogue et une négociation entre les différentes expertises tout au long du processus d'élaboration et par une double régulation, l'une par la procédure et l'autre par le résultat (Midler, 1996).

Sur le plan des procédures, la mise en place d'un mode de négociation explicite, notamment d'un contrat entre le client et le fournisseur, aide à clarifier les échanges. Il permet d'éviter, par le biais de la contractualisation des échanges, des conflits sur la base d'objectifs contradictoires entre les partenaires. Ils conduisent également à déclarer ouvertement les principes relatifs aux responsabilités, à l'autonomie et à la légitimité de chacun. Dans l'établissement d'un contrat, l'organisation doit faire face à deux types d'incertitude : l'une relative aux conditions de réalisation de la commande et l'autre portant sur les efforts que doivent consentir les agents. La première incertitude est prise en compte dans le développement d'une coordination horizontale entre les partenaires et par la négociation coopérative. La seconde nécessite des mécanismes d'incitation pour assurer la coordination et la prise en compte des motivations des acteurs de la production. La mobilisation des acteurs s'opère au travers de la construction de rapports de coopération spécifiques.

L'élaboration de programmes par ingénierie concourante place les individus dans de nouvelles situations de coopération où chaque acteur doit expliciter son point de vue, négocier avec les autres, s'inscrire dans un temps et un espace qui sont ceux du projet. De nouveaux intervenants, tels que les futurs usagers et le promoteur, prennent part à la construction de l'objet en validant la pertinence des options prises par les concepteurs. Hatchuel (1996) caractérise la régulation dans l'ingénierie concourante par les processus de validation des résultats qui jalonnent la conception. Ces validations conditionnent le maintien de la coopération entre les acteurs en les amenant à recoder le cadre de cette coopération. En même temps, elles permettent le passage d'une étape à l'autre, posant des jalons dans le processus de co-développement.

Hatchuel (1996) soutient que bien peu de recherches se sont intéressées au caractère interactif et récursif de la coopération qui doit être continuellement construite et reconstruite par les acteurs ainsi qu'à l'interaction entre les aspects instrumentaux et sociaux de la coopération. Aussi, propose-t-il un modèle d'analyse des processus de conception prenant les rapports de prescription comme concept central d'une théorie de la conception collective. Pour lui, c'est à travers des rapports de prescriptions qu'il est possible d'expliquer de quelle manière se produisent des stabilisations structurales.

Selon Hatchuel (1996), les acteurs inscrivent toujours le sens de leurs actions dans des relations qui fondent leur différenciation et leur interdépendance. Ces relations sont dépendantes des possibilités de base, comme nous l'avons vu plus haut, possibilités qui proviennent ou s'expriment dans des liens de subordination et de hiérarchie, dans les mécanismes de contractualisation ou encore dans les systèmes d'appartenance. L'une des formes que prennent ces relations dans une organisation est le rapport qui lie un prescripteur à un opérateur, rapport qui conditionne souvent la différenciation des acteurs. Il faut remarquer qu'un rapport de prescription n'est pas toujours un rapport de subordination. Par exemple, un acheteur ou encore un utilisateur peut donner plus ou moins de prescriptions quant au produit qu'il veut acheter ou au service qu'il souhaite recevoir. Une prescription est donc une information utile pour l'action. Certaines prescriptions sont dites fortes lorsqu'elles

laissent très peu de marge de manœuvre à l'opérateur et s'apparentent aux codes restreints dont nous avons déjà discuté. Leur objectif est de rendre totalement prédictibles les comportements des partenaires. D'autres, au contraire, sont des prescriptions faibles et laissent beaucoup d'espace d'autonomie à l'acteur pour les interpréter, tout comme le font les codes élaborés. Leurs objectifs sont de favoriser la créativité dans l'identification, la compréhension et la résolution des problèmes qui se présentent et de maintenir de la souplesse dans l'action afin de répondre aux multiples contraintes parfois changeantes de l'élaboration d'un produit. Les rapports de prescription, dans le premier cas, seront dit fermés et ont peu de réversibilité, alors que dans le second, ils sont ouverts sur des alternatives et, en conséquence réversibles.

Le processus de co-développement d'un produit est un processus où l'on passe d'une prescription faible à une prescription de plus en plus forte au fur et à mesure que l'on avance dans la structuration du produit. En reprenant les concepts précédents, Hatchuel (1996) relève quatre caractéristiques principales du processus de co-développement.

1. Il y a à l'origine du processus un acteur ou un groupe d'acteurs qui fait office de prescripteur initial.
2. Le processus consiste à mobiliser des acteurs disposant de savoirs différents.
3. Le processus consiste également à transformer des prescriptions faibles en prescriptions de plus en plus fortes.
4. Il n'est pas possible de spécifier complètement et par avance les savoirs qui seront nécessaires, et par conséquent la liste des acteurs à mobiliser.

Les conséquences de ces caractéristiques sont que les modalités de coopération changent avec les phases du processus. Dans les premières phases du processus d'élaboration, la plupart des acteurs se trouvent en position de prescripteurs réciproques. Par exemple, une offre de service élaborée pour répondre à la demande d'un client peut être retournée par le client parce qu'elle dépasse les budgets qu'il est prêt à investir dans ce projet. Ce refus, s'il est accepté, constituera une prescription pour le fournisseur qui saura que son offre ne devra pas dépasser tel montant. Il proposera une offre alternative qui, si elle est acceptée constituera une prescription pour le mandant puisqu'elle déterminera, par exemple, ses obligations de paiement et une prescription pour le mandataire, en déterminant ses obligations de prestations

et de résultats. Cette réversibilité du rapport de prescription est particulièrement présente à la phase de planification du processus d'élaboration et est le signe de l'intensité et de la difficulté d'aboutir à un compromis sur la définition du produit à élaborer, des conditions de son élaboration et des critères d'évaluation de la performance. Il y a indiscutablement de nombreuses transactions à cette phase du processus. Par contre, au fur et à mesure que l'on avance dans le processus d'élaboration, la structure du produit se stabilise et les possibilités de la modifier deviennent de plus en plus coûteuses et difficiles. Aussi, les rapports de prescriptions seront plus forts et les transactions portant sur les caractéristiques du produit à élaborer, moins nombreuses.

Les prescriptions se retrouvent généralement dans des documents ou des objets qui servent d'intermédiaires entre les acteurs et transmettent ces prescriptions d'un acteur à l'autre ou d'un plan à l'autre dans le réseau de coopération. Jeantet *et al.* (1996) considèrent que certains objets qui circulent entre les acteurs peuvent avoir des effets structurants en transformant les modes d'interaction de ces acteurs, en réduisant de plus en plus leur imprévisibilité et en augmentant le contrôle de l'incertitude quant à l'atteinte des objectifs du partenariat.

Jeantet *et al.* (1996), en observant la nature et le déroulement d'un processus de conception de produit dans des équipes intégrées, ont fait un double constat. D'abord, que l'activité de conception consistait à produire une grande quantité d'objets ou de documents de diverses formes, à les évaluer, les critiquer, les modifier pour en produire de nouveaux. Ensuite, que les acteurs n'appréhendaient ces objets qu'au travers de désignations spécifiques qui les différencient les uns des autres (Jeantet *et al.*, 1993). Ce qui amena les auteurs à considérer que, dans les études portant sur le co-développement d'un produit, il fallait accorder à ces objets intermédiaires, une place analogue à celle qu'ils occupent dans le processus réel et en étudier le processus de création, leur fonctionnement et leur rôle dans les relations entre les acteurs.

L'hypothèse de départ est que « ces objets constituent, dans le cours des interactions d'un processus de conception, une ponctuation dans le temps, ou une "frontière" (Star, 1989)

dans l'espace social, au-delà de laquelle ce processus change peu ou prou d'état et les interactions de forme » (Jeantet *et al.*, 1996, p.90). Il ajoute que si ces objets révèlent et concrétisent les interactions qui les ont produits, ils en transforment le jeu puisqu'en tant que nouvelle entité objectivée, ils vont « agir pour leur propre compte » dans de nouvelles interactions.

Dans une séquence d'interaction, l'objet constitue un point de départ pour les échanges entre les acteurs, leurs confrontations et leurs constructions communes. En tant que médiateur, il est un lieu de rencontre des intentionnalités et de confrontations des subjectivités. En travaillant à partir de l'objet et sur l'objet, ces intentionnalités et subjectivités peuvent être objectivées. Comme produit de ces interactions, l'objet exprime un accord, une convention même temporaire, et lui donne une forme. Il véhicule une représentation commune et transitoire qui constitue le résultat intermédiaire de la coopération. Il cristallise des décisions, incorpore des intentions et matérialise des rapports sociaux. Entre les séquences d'interaction, il instaure une ponctuation dans la temporalité, en créant un passé et un futur, un amont et un aval. Suivre la transformation d'un objet dans le temps peut témoigner de l'évolution de ces accords, des transformations des termes d'un échange, des conditions et des potentialités d'action de chaque acteur et des contraintes qui pèsent sur ses propres décisions et actions.

La description de la structuration d'un dispositif de formation et sa stabilisation par l'entremise de prescription fermée constituent une référence intéressante pour l'étude de la situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires. En suivant le processus du co-développement du dispositif par les rapports de prescription et de coopération qui relient les acteurs, nous comptons faire ressortir les interactions et les interdépendances entre les aspects structuraux et les aspects sociaux du processus de co-développement et identifier certaines transactions qui concourent à cette structuration ou sont provoquées par des effets de cette structuration. En suivant les objets circulant entre les acteurs participant au processus de co-développement, il serait possible de retracer le processus de structuration de l'action collective autour de l'objet que constitue le programme ainsi que le processus de structuration du dispositif de formation.

Considérer ensemble ces aspects spatio-temporels et matériels nous permet d'articuler les effets d'interaction à la transformation des structures, en regardant comment les contraintes de départ sont partiellement modifiées par les interactions entre les acteurs et comment ces modifications définissent une nouvelle situation qui pèsera sur l'étape suivante de l'interaction. Ce qui rejoint le projet de la sociologie de la transaction sociale. « Au lieu de faire de la régulation le nœud à démêler, la notion de transaction est centrée sur la genèse de la relation ou sur les effets du compromis, les étapes de l'évolution du rapport social, sur la transformation des termes d'échanges et sur la modification des priorités » (Rémy, 1992, p.92).

2.6 Synthèse des apports théoriques et discussion

Le cadre de référence que nous venons d'élaborer tente de prendre en considération à la fois les relations qui existent entre l'action quotidienne des acteurs et les institutions de la société, autrement dit tente d'articuler une dimension micro-sociologique à une dimension macro-sociologique. Il se centre sur la transaction, autrement dit non pas sur l'acteur, sa psychologie ou ses attributs, mais sur la relation que deux acteurs entretiennent momentanément dans le but de régler leurs différends, de dépasser les contradictions, de se comprendre mutuellement, de construire ensemble. Il considère que cette transaction opère à différents niveaux de contexte et qu'elle peut avoir des effets tant sur le lien social, sur les structures et sur les institutions, que sur les contextes ou encore sur le sens ou les valeurs qui portent les acteurs à agir d'une façon plutôt que d'une autre.

Ce cadre puise dans trois grandes sources théoriques et trois sources complémentaires : la sociologie de la transaction sociale, les théories institutionnelles et les théories organisationnelles pour une part; pour une autre part la sociologie de la reliance, les études sur la coopération et les réseaux et celles sur le co-développement de nouveaux produits. Le tableau 2.1 présente une synthèse des contributions de chacune des sources. Il est suivi par une courte discussion sur l'apport de chacune et leur complémentarité.

Tableau 2.1 Synthèse des contributions des sources théoriques

| Sociologie de la transaction sociale Auteurs : Alvarenga, 1992; Blanc, 1992; Coornaert, 1992; Enclos, 1994; Freynet <i>et al.</i> , 1998; Mormont 1992; Rémy, Voyé, Servais, 199; Rémy 1994; Rémy 1996; Van Compenhoudt <i>et al.</i> , 1994; | |
|---|---|
| Contributions aux orientations de la recherche, aux choix théoriques et aux choix méthodologiques | Orientation socioconstructiviste Combinaison de théories de l'ordre et de théories de l'action afin de combiner une approche institutionnelle et une approche organisationnelle de la situation étudiée et lier les effets de la transaction à la formation et la transformation des structures Centration sur les événements comme révélateur des jeux des acteurs, de la mise en place de régulations, de la modification des structures Approche synchronique et diachronique de la situation vue comme une série d'événements dont l'ensemble permet de reconstruire la genèse et le développement d'un projet ainsi que la morphogenèse et la construction d'un objet |
| Contribution à la précision du champ conceptuel de la transaction sociale | Distinction partielle des concepts de négociation, marché et échange Définition provisoire de la transaction sociale Premières clés d'identification de la transaction sociale |
| Sociologie de la reliance Bolle de Bal, 1998 | |
| Contribution à la précision du champ conceptuel | Définition des concepts de : reliance, structure de reliance, médiation, médiateur, système médiateur |
| Contribution à l'étude des réseaux de coopération et des rapports médiatisés | Comprendre comment se créent des liens entre des acteurs sociaux séparés et comment Suivre la structuration du réseau de coopération Porter une attention aux rôles des médiateurs de la relation |

Théories institutionnelles

Auteurs : Commons, 1959 ; 1970; Dutraive, 1993; Paradeise, 1988; Rémy, Voyé, Servais, 1991; Rémy, 1992; Rémy, 1996; Reynaud, 1989, 1991 Thevenot, 1990;

| | |
|--|---|
| Approche institutionnelle de la situation | Suivre l'élaboration des structures (les codes) comme les normes, les règles, les conventions et leurs transformations dans le temps et l'effet de ces structures sur les potentialités d'actions des acteurs Pour décrire le cadre dans lequel évolue les acteurs |
| Contribution à la précision des concepts (Rémy, Voyé, Servais, 1991) | Définition de l'institution et des composantes d'un modèle culturel (légitimité, valeurs, normes) |
| Contribution à l'étude de la construction des structures comme produit de l'interaction sociale | Identifier les structures construites par les acteurs Comprendre par quels mécanismes se construisent ces structures Comprendre les effets des structures sur les potentialités d'action des acteurs |
| Définition et description de cinq catégories de transactions opérant dans l'économie (Commons, 1959; Dutraive, 1993) | Utilisation de ces descriptions pour préciser la nature des transactions sociales et en étudier la dynamique et les effets |

Sociologie des organisations et théories organisationnelles

Auteurs : Crozier et Friedberg, 1977; Fauvet et Stéfani, 1983; Francfort *et al.*, 1995; Friedberg, 1993; Giraud, 1994; Zeitlin, 1990

| | |
|---|---|
| Définition des concepts complémentaires | Définition des concepts d'interdépendance, de coopération, d'acteur et de pouvoir |
| Approche organisationnelle de la situation (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993) | Procéder à l'étude de l'action organisée (action collective), de ses contraintes, de sa dynamique, de son évolution et de ses produits à travers les relations entre les acteurs et leurs interactions |
| Contribution à l'étude socio-dynamique des rapports entre les acteurs en situation de coopération (Francfort <i>et al.</i> , 1995; Fauvet et Stéfani, 1983) | Identification des acteurs Position d'un acteur dans une situation d'interaction; Identification des ressources qu'il peut mobiliser sur une scène d'action, des attitudes qu'il manifeste envers un autre acteur et du type de jeu qu'il privilégie; Compréhension des jeux sociaux et des stratégies des acteurs; Saisir le jeu des transactions sociales dans une situation d'interaction. |

Études sur la collaboration, la coopération et les réseaux

Auteurs : Bergeron, 1993; De Terssac et Maggi, 1996; Garette et Dussauge, 1995; Lazega, 1994;; Teil, 1992

Compléments
d'informations sur la
structuration de l'action
collective

Présentation des quatre grandes formes de la coopération
Comprendre la structuration des réseaux
Considérer le partenariat de conception en tant que structure de
coopération

Études sur le co-développement et le statut de l'objet

Auteurs : Callon, 1992; Hatchuel, 1996; Jeantet *et al.*, 1996; Midler, 1996

Les caractéristiques de
l'approche de l'ingénierie
concourante ou approche
par projet (Midler, 1996)

Suivre et décrire le processus de co-développement du programme et du
matériel de formation

Les prescriptions comme
mode de stabilisation
structurale (Hatchuel,
1996)

Préciser le rôle des prescriptions dans la structuration du programme
Reconnaître les rapports de prescriptions entre les acteurs
Suivre les changements dans les modalités de coopération selon les
phases du processus

Les objets comme mode de
liaison entre les acteurs
(Callon, 1992; Jeantet *et al.*, 1996)

Reconnaître le rôle des objets et des relais comme mode de liaison et de
coordination de l'action collective
Suivre les effets structurants des objets comme intermédiaires de la
relation entre les acteurs

Des références aux auteurs de la sociologie de la transaction sociale, nous pouvons comprendre que la transaction sociale est une modalité des rapports sociaux qui opère sur un objet ou un projet dont elle contribue à remodeler les contours en même temps qu'elle peut transformer les relations entre des partenaires, provoquer des changements et conduire à des innovations. L'élément central de cette sociologie est qu'elle « s'intéresse aux diverses manières dont se conjuguent la liberté de l'acteur et les contraintes du système » (Freynet, 1998, p8). Pour ces chercheurs, la notion de transaction sociale aide à souligner le rôle des tensions sociales, des contradictions et des oppositions dans la construction et la reconstruction du social et dans l'élaboration des compromis, toujours provisoires, que les acteurs doivent négocier et renégocier pour vivre ensemble et coopérer dans la vie quotidienne. Ils proposent de combiner les théories de l'action et les théories de l'ordre pour aborder l'étude des situations visant à comprendre sur quoi se mobilisent les acteurs et à

partir de quoi ils organisent la cohérence de leurs pratiques et comment ces pratiques contribuent à reproduire des situations existantes ou au contraire à en produire de nouvelles. Ils partent du principe que toute interaction prend forme dans un cadre qui délimite les contraintes et les opportunités des acteurs mais, qu'en même temps, ces interactions et leurs produits peuvent avoir des effets sur le cadre lui-même, produisant ainsi une nouvelle situation qui modifie les possibilités d'action des acteurs.

Cependant, la notion est floue, mal définie et elle se distingue mal d'autres notions apparentées telle que la négociation, l'échange et le marché. Dans la plupart des écrits sur la transaction sociale qui ont été consultés, les auteurs ne partent pas d'une définition opératoire de la transaction sociale mais se servent plutôt de la transaction comme d'une notion à caractère heuristique, d'une « image de base à partir de laquelle s' imagine une interprétation de la réalité » (Blanc *et al.*, 1994, p10). En puisant chez différents auteurs associés à la transaction sociale, nous avons quand même pu construire une définition provisoire de la transaction sociale ainsi que trois clés d'identification qui permettront de reconnaître la présence possible d'une transaction sociale dans une situation ou un événement. On peut dire cependant qu'il ne semble pas y avoir eu de véritable étude de la transaction sociale en tant que telle mais plutôt une relecture de différents événements à partir d'une grille combinant les théories de l'ordre et les théories de l'action servant à démontrer la force heuristique du concept pour analyser les processus par lesquels des acteurs élaborent les compromis pratiques qui permettent la coopération potentiellement conflictuelle et la création ou recréation des structures et du lien social. Pour ce faire, ils puisent dans les théories institutionnelles et dans les théories de la sociologie des organisations sans avoir réussi, à notre avis, à articuler ces deux grandes sources pour étudier les transactions sociales. D'où la nécessité de construire un cadre de références suffisamment articulé et un cadre méthodologique approprié pour étudier les transactions sociales elles-mêmes ainsi que leur dynamique et non seulement leurs effets.

De l'ensemble de ces théories institutionnelles, on peut comprendre que la culture fournit un certain nombre de codes ou de formes, au sens de Thévenot, qui constituent les points d'ancrage sur lesquels s'appuient les individus pour agir en société. Dans le cas d'un contexte

qui ne présente aucune incertitude, donc très structuré, les individus auront tendance à agir selon les routines, les règles, les normes et les habitudes véhiculées par les institutions. Seuls quelques individus détiendront le pouvoir nécessaire pour modifier les structures de départ ou les termes de l'échange. Lorsque les contextes changent et que l'incertitude augmente, un plus grand nombre d'individus sont en position pour négocier les termes de l'échange et en influencer les règles. Ces positions sont inégales, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas substituables l'une à l'autre dans leurs possibilités de participation. Elles dépendent des ressources que chacun peut mobiliser et des enjeux de l'échange social. Les participants entreront dans des relations partiellement conflictuelles pour déterminer des zones d'accord, des ententes et différentes conventions qui constitueront des compromis acceptables et permettront de stabiliser temporairement les termes de l'échange afin d'avancer dans la réalisation de leurs projets. En même temps, à partir de ces possibilités différenciées et autour de ces objets, les acteurs vont entrer dans des rapports qui vont modifier ou non les positions inégalitaires de départ. L'enjeu est de réaménager la structure de pouvoir initiale afin de rendre la coopération possible (Friedberg, 1993). Les échanges négociés seront donc à la fois producteurs d'un objet qui peut prendre la forme d'une convention, d'un accord, d'une entente ou encore d'une règle, mais également producteurs de nouvelles possibilités d'action pour les acteurs en transformant l'équilibre et la nature de leurs rapports.

Ces échanges ne sont pas des relations de marché parce qu'ils portent sur les critères même qui justifient le marché et légitiment son résultat. Ils ne sont pas non plus une négociation à proprement parler puisqu'ils n'aboutissent qu'exceptionnellement à un accord formalisé. Ils ne sont pas simplement un jeu non plus puisqu'ils portent sur les règles mêmes du jeu. Ils peuvent être assimilés à une transaction sociale puisqu'ils portent sur un objet dont ils contribuent à remodeler les contours en même temps qu'ils transforment les relations entre les partenaires, transactions qui ont également des effets sur le contexte et les structures. Lorsque cet échange est réussi, il aboutit à un accord qui est un compromis provisoire entre des intérêts, une capacité d'anticipation et une obligation mutuelle.

Si les références aux théoriciens de l'ordre proposés par les sociologues de la transaction sociale paraissent suffisantes pour étudier la construction des structures par les acteurs,

structures qui servent à la fois à orienter et à contraindre leurs actions, les références aux théories de l'action nous semblent nettement insuffisantes.

La sociologie des organisations de Crozier et Friedberg (1977) est pertinente pour étudier les stratégies des acteurs dans des jeux déjà passablement structurés « qui définissent à l'avance quelles sont les possibilités de stratégie relationnelle existant pour chacun des acteurs » (Crozier et Friedberg, 1977, p.246). Elle est moins révélatrice lorsqu'il s'agit de situations peu régulées parce que nouvelles et mettant en jeu des acteurs dont les rôles et les enjeux se construisent et se définissent au fur et à mesure de leurs actions, de leurs interventions et de leurs transactions. Les recherches de Franfort *et al.* (1991) sur les jeux des acteurs et des relations de pouvoir dans les organisations ainsi que les théories sur la socio-dynamique des organisations de Fauvet et Stéfani (1983) comblent cette lacune. Ces auteurs sont utiles pour reconnaître les caractéristiques des acteurs participants à une action, leur position au sein du réseau de coopération et leurs attitudes vis-à-vis d'un autre acteur, lesquelles conditionnent les stratégies qu'ils vont mettre en œuvre pour atteindre leurs objectifs, rapprocher leurs points de vue ou ceux des partenaires dont ils souhaitent maintenir la reliance. Les théories et les recherches de ces auteurs vont également faciliter l'étude de la dynamique des transactions, particulièrement des transactions de nature stratégique peu définies par Commons (1959) et Dutraive (1993), dynamique qui dépend fortement des attitudes adoptées par les acteurs et des pouvoirs que leur procurent leur position, les structures mais également les ressources cognitives et affectives qu'ils peuvent mobiliser pour atteindre leurs objectifs. Ces auteurs apportent une grande contribution à notre projet de relier les théories de l'ordre aux théories de l'action pour étudier la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales.

Finalement, même si la sociologie de la transaction sociale parle souvent de l'objet, un objet qui sert à relier les acteurs dont les transactions permettent de le définir et de le modifier, peu d'informations sont données sur la façon dont cet objet contribue à la reliance des acteurs, affecte leurs rapports sociaux et est affecté par ces rapports. C'est aux travaux de Bol de Balle (1998) sur la reliance et les rapports médiatisés, à ceux de Midler (1996) et de Hatchuel

(1996) sur le co-développement et à ceux de Jeantet *et al.*, (1996) sur la coordination par les objets que nous devons d'avoir combler cette lacune.

2.7 Conclusion

Une étude par la transaction suppose la mise en relation d'une explication par le futur avec une explication par le passé. Les événements et les actions du moment ne s'expliquent pas uniquement par les actions et les décisions historiques. L'ouverture sur des possibilités à explorer introduit l'intervention de l'imaginaire, du projectif. En analysant les processus d'évolution par le passé, donc dans une approche diachronique, il est possible de constituer un bilan d'expérience et de dégager la logique d'action qui a conduit, par exemple, à la construction d'un partenariat. Étudier la logique d'action signifie reconstruire une cohérence qui se dégage après coup. L'explication par le futur quant à elle signifie étudier la stratégie, c'est-à-dire créer la cohérence *ex-ante*, ce qui n'est possible que si l'on est en mesure d'anticiper les actions des partenaires et des collaborateurs. Nous avons vu que cette anticipation ne peut s'appuyer que sur la présence d'une certaine stabilité dans les règles d'action des partenaires et des collaborateurs, donc sur des routines, des schémas d'action, des connaissances discursives et des patterns de relations qui ont une certaine régularité et sur lesquels les acteurs et les partenaires peuvent fonder leur pensée de l'agir et exercer leur imagination créatrice. Une approche synchronique permet d'étudier la stratégie des acteurs, en action. La combinaison des deux approches fournit une interprétation processuelle de la structuration de l'action collective organisée qui s'inscrit dans la trajectoire évolutive du champ de l'élaboration de programme. Ce champ fournit un certain nombre de contraintes, assurant la continuité et la stabilité des logiques d'actions, sans pour autant les enfermer dans un déterminisme d'où elles ne pourraient sortir et qui empêcherait la création de nouvelles formes d'organisation et de nouvelles pratiques.

Un partenariat de conception résulte d'un choix stratégique, repose sur un partage des tâches et des responsabilités et couvre tout le processus industriel, depuis la conception jusqu'à la livraison d'un produit. Les rôles et les pouvoirs généralement définis par les structures organisationnelles habituelles tels que les bureaucraties ou encore le marché ne s'imposent

plus d'eux-mêmes. Dans plusieurs cas, l'action ne peut plus s'appuyer sur des routines, des procédures ou des règles stabilisées, comme nous l'avons vu. Dans ces situations, le partenariat de conception n'aura pas comme principal pilier institutionnel un système stable de règles et de normes fondant des rôles et des pouvoirs formalisés. Ce contexte nécessite d'inventer des nouvelles manières de faire pour construire la coopération et des dispositifs particuliers pour réaliser les objectifs communs et gérer les interdépendances.

Les rencontres d'individus au cœur de l'espace partenarial se font dans un contexte social impliquant une référence commune à une action. Cette référence repose sur un consensus opératoire entre les participants fondé non pas sur une vision ou des valeurs partagées au départ, mais sur l'entrepreneursip social et l'interdépendance qu'il crée. Ce qui est premier dans la construction du projet ou de l'accord fondateur, c'est l'interdépendance qui s'exprime dans un « rapport de négociation asymétrique par lequel s'échangent des ressources entre des acteurs foncièrement inégaux et qui permet à certains entrepreneurs sociaux (celui qui prend l'initiative de structurer le champ et de mobiliser en vue d'une action collective) de s'affirmer face aux autres et de devenir le moteur d'un processus d'agrégation et d'organisation d'intérêts » (Friedberg, 1993, p.275). Ce référentiel n'est ni donné, ni stable mais transitoire et dynamique. Il se construit au fur et à mesure de l'expérience commune, dans l'affrontement, dans l'action, dans la recherche collective de solutions et dans la communication. On en retrouve des traces dans les instruments de mémoire collective tels que les procédures, les méthodes, les pratiques formalisées, les histoires d'entreprise, les principes directeurs, qui sont autant de repères historiques et quotidiens de cette construction.

En étudiant les intermédiaires qui circulent entre les acteurs, nous pouvons reconstruire la logique d'action qui a conduit à l'élaboration du programme de perfectionnement médiatisé, voir en quoi chaque produit intermédiaire constitue un changement par rapport aux produits antérieurs et dégager après coup la cohérence des transformations ainsi que les éléments et les enjeux des transactions à partir desquels se sont construits ces produits. Nous pouvons aussi faire ressortir les innovations dans les routines et les procédures qui ont été produites dans et par les relations entre les partenaires et les collaborateurs.

Tout comme la sociologie des organisations de Crozier et Friedberg, la sociologie des transactions sociales met au centre de son modèle le jeu des acteurs en interaction, mais un jeu dans lequel « l'action type n'est pas la décision ou le choix rationnel, mais la recherche tâtonnante où l'objectif que l'on découvre après coup se révèle être ce que l'on cherchait » (Rémy, 1992, p.296). Si, dans la sociologie des organisations, les échanges se déroulent dans un cadre formel, dans la sociologie de la transaction sociale, les échanges sont plutôt informels et dominés par un jeu de relations interpersonnelles. La sociologie de la transaction sociale s'intéresse aux rapports entre les individus et les groupes dans cette tension entre institution et innovation, entre stabilité et changement, entre synergie et antagonisme. Elle cherche à comprendre la transformation des termes d'échanges, la mise au point des règles de réciprocité dans un échange inégal, la genèse et le contenu d'une innovation, la manière dont s'affrontent pouvoirs et contre-pouvoirs autour des enjeux collectifs et finalement le contenu et les effets des compromis.

On peut considérer que l'un des effets des transactions sociales est l'élaboration d'un cadre institutionnel original ainsi que de nouveaux codes qui prendront la forme de conventions, de contrats, d'ententes, de façons de faire nouvelles ou adaptées à la situation. Elles ont également comme effet de modifier les relations entre des partenaires, passant de relations ouvertes, très peu codées à des relations de plus en plus structurées par des codes restreints. Elles peuvent agir sur l'identité des acteurs tant individuels que collectifs ainsi que sur les contextes qu'elles contribuent à transformer.

Ce qui nous amène à considérer que la transaction sociale est une modalité des rapports sociaux qui permet d'opérer sur un objet ou un projet dont elle contribue à remodeler les contours, en même temps qu'elle peut transformer les relations entre les partenaires. Cette transformation peut également s'étendre à un contexte et à des groupes extérieurs à l'unité formée par les partenaires directement concernés. Parce qu'elle apparaît dans un univers structuré par des couples de tensions opposées qu'elle cherche à dépasser, la transaction a le double pouvoir d'être facteur de changement et productrice de nouveautés. Ces nouveautés peuvent être des compromis que des acteurs inégaux sont contraints de négocier avec eux-

mêmes, avec les autres et avec les structures en place. Elles peuvent également être de nouvelles règles de coopération, de nouvelles pratiques ou encore des structures novatrices.

C'est ainsi que nous croyons que ce cadre peut servir de base pour étudier les pratiques des acteurs qui doivent agir dans de nouveaux cadres institutionnels et organisationnels peu structurés, composer avec des contextes d'action changeants, faire preuve de flexibilité et de créativité dans leur manière de voir et de faire, modifier leur système de références et développer de nouvelles pratiques.

CHAPITRE III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Introduction

Le cadre méthodologique de la recherche s'organise autour de quatre pôles : paradigmatique, stratégique, technique et théorique. Le pôle paradigmatique rend compte des préconceptions du chercheur, lesquelles orientent ses choix théoriques, méthodologiques et techniques. Le pôle stratégique présente la stratégie retenue pour réaliser la recherche. Le pôle technique explique ce qui guide le choix des méthodes ou des techniques de collecte des données alors que le pôle théorique présente les orientations privilégiées quant à l'approche de traitement et d'analyse des données, d'interprétation et de validation des résultats.

3.2 Le paradigme de recherche

Les exigences de cohérence entre la problématique, le cadre théorique et le cadre méthodologique conditionnent les choix méthodologiques, lesquels sont, dans cette recherche, orientés par le paradigme constructiviste. Guba et Lincoln (1994) caractérisent le paradigme constructiviste par son ontologie relativiste, son épistémologie transactionnelle et sa méthodologie herméneutique et dialectique.

L'ontologie relativiste est définie comme étant dépendante du contexte, de schémas conceptuels, du cadre théorique, des formes de vie, de la société ou de la culture (Jansen et Peshkin, 1992). Dans le constructivisme et particulièrement le constructivisme social, les construits sont des artefacts sociaux, des conventions, des produits de l'activité humaine et, comme tout autre produit ils sont soumis aux processus d'interaction humaine, telles que la communication, la confrontation, la négociation, la transaction ou l'argumentation (Gergen et

Gergen, 1991). Ces construits reflètent un consensus social qui leur donne temporairement valeur de vérité et d'objectivité (Schwandt, 1994). Ces consensus se construisent dans un processus d'intersubjectivité transactionnelle entre les membres d'un groupe ou d'une communauté socialement et historiquement situés dans un contexte qui leur est propre. L'intersubjectivité est souvent créée à travers l'usage du langage, par médiation sémiotique. L'intersubjectivité réfère au degré de partage d'une même définition, ce degré pouvant varier d'un partage minimal à un partage complet. Les consensus étant faillibles, ils peuvent être déconstruits, reconstruits, transformés, adaptés, contestés et réfutés. Ces contestations peuvent donner naissance à de nouvelles transactions qui contribueront à l'élaboration d'explications alternatives ou à celle d'autres consensus plus appropriés au contexte ou mieux élaborés. Il peut y avoir également plusieurs construits concurrents à propos d'un même objet.

La recherche constructiviste est pragmatique. L'ontologie constructiviste abandonne la croyance d'un accès objectif à la réalité. La réalité est construite pour répondre aux nécessités des agents humains pourvus d'intentions. Aussi, ce que produit le chercheur n'est pas le reflet de la réalité mais un construit susceptible d'expliquer temporairement une réalité à partir des actions quotidiennes des acteurs, de leurs interactions, de leurs interrogations et de leurs transactions. Dans la recherche constructiviste, les « informateurs agissent comme des interprètes, présentant diverses reconstructions partiales et partielles de la réalité tandis que le chercheur procède lui aussi à sa propre reconstruction de la façon dont les premiers reconstruisent la réalité » (Poupart, 1998, p.181). Cela suppose que le chercheur ait une certaine connaissance de la culture du groupe ou de la communauté auxquelles appartiennent les informateurs, soit parce qu'il appartient à la même communauté ou à une communauté s'en approchant, soit parce qu'il en apprend les langages et les pratiques par une présence prolongée au sein de cette communauté et une participation quotidienne à la vie du groupe ou de la communauté dans laquelle se déroulent les actions étudiées.

Aussi, le dispositif méthodologique doit favoriser l'accès le plus direct possible aux sources d'informations, le partenariat de conception étant, comme on l'a vu dans les chapitres antérieurs, un univers peu structuré et peu formalisé. D'un côté, le chercheur ne peut donc se

référer aux routines, aux habitudes, aux procédures ou aux autres éléments formalisés du système socio-culturel pour aborder la réalité d'un partenariat de conception et déterminer ce qui devrait être observé ou bien à quels moments ou à quelle fréquence les observations doivent être réalisées. Il doit donc constamment être à l'affût de ce qui se passe. D'un autre côté, un partenariat de conception est un événement dans le quotidien d'un établissement qui oblige souvent à contourner les règles instituées et les autres codes restreints qui peuvent empêcher l'innovation nécessaire pour résoudre les problèmes que pose la pratique du partenariat. Le chercheur qui se pose en observateur externe de la réalité du partenariat risque de ne voir que les jeux apparents ou ceux que l'on veut bien qu'il voit ou encore de ne pas pouvoir constater les jeux de coulisses tant au plan institutionnel qu'au plan organisationnel. C'est pourquoi nous croyons qu'il est préférable que le chercheur fasse partie de la réalité qu'il observe et participe aux activités qui se déroulent au sein de l'organisation créée par le partenariat. Sa position doit cependant être marginale, c'est-à-dire qu'il doit être présent sans être omniprésent. Il doit être en quelque sorte un acteur occasionnel qui intervient peu sur les scènes de jeux et détient une certaine liberté face à l'organisation. Cette position a guidé certains choix méthodologiques, particulièrement ceux reliés à la participation de la chercheuse, en tant qu'acteur, à certaines activités de l'élaboration du programme.

Dans cette recherche, la fonction occupée par la chercheuse est celle de consultante en formation dont le mandat est de concevoir et rédiger le matériel d'apprentissage du programme. Son mandat la mettait en relation directe uniquement avec le professeur responsable du projet qui était son mandant. La chercheuse n'occupait donc pas une position clé dans le réseau de relations du partenariat. Son intervention était ponctuelle même si sa présence tout au long du projet était justifiée. De cette position, il lui était possible d'observer la réalité des autres participants tout en conservant une certaine distance et d'observer, de l'intérieur, la réalité globale de l'organisation partenariale. Elle n'était donc, ni pur observateur, ni pur participant. Son observation cependant s'est faite à partir du point de vue d'un concepteur, ce qui impliquait d'être attentive aux sources conscientes et inconscientes de biais dans son travail de recherche et de discipliner sa subjectivité.

La connaissance approfondie du terrain et les interactions personnelles et à long terme avec les acteurs favorisent l'accroissement de la crédibilité de la recherche et de sa pertinence. Cependant, elles peuvent provoquer des biais provenant des effets du site sur le chercheur ou des effets du chercheur sur le site. Pour contrecarrer ces effets, le chercheur doit utiliser certains procédés permettant de limiter ou de neutraliser ces effets. Huberman et Miles (1991) en suggèrent quelques-uns. En relation avec la perspective constructiviste, parmi les procédés qui limitent les effets du site sur le chercheur, nous avons retenu les suivants :

1. Éviter le biais d'élite en élargissant l'éventail des informateurs ;
2. Éviter d'être assimilé par le site en se retirant du terrain périodiquement ;
3. Utiliser des répondants pour fournir des informations sur le contexte et l'historique du cas.

Quant aux effets du chercheur sur le site, Huberman et Miles (1991) suggèrent les procédés suivants, lesquels ont été adoptés dans cette recherche.

1. Rester aussi longtemps que possible sur le site.
2. S'assurer que les informateurs sont bien informés du but et des objectifs de la recherche, de la raison de la présence du chercheur sur le site, des informations qu'il cherche à recueillir et de ce qu'il fera de ces informations.
3. Mener certains entretiens en dehors du site.

La méthodologie constructiviste révèle le caractère dialectique de la construction du savoir où les possibilités d'échanges n'existent que s'il y a une différence, des contradictions entre des représentations ou des pensées prétendant à la validité. Ces contradictions s'expriment par le conflit et peuvent se résoudre dans un accord, lequel présuppose des règles qui rendent possible la perspective d'une fin au conflit et la construction d'un nouveau consensus. Le socioconstructivisme donne ainsi une place à la culture et aux institutions mais diffère du structuralisme en considérant cette culture et les structures comme produites et reproduites par et à travers les interactions et les interdépendances des individus et de leurs actions et non pas comme des déterminants de l'action des individus et des rôles qu'ils jouent dans la société. Cette position méthodologique signifie également que les connaissances que construit le chercheur à propos d'un objet de recherche sont elles aussi construites de manière dialectique en confrontant ses propres construits à ceux des participants à la recherche et aux

construits déjà existants dans les champs théorique et empirique du domaine. La validité des construits s'apprécie par leur pertinence, leur fécondité et leur force explicative (Wacheux, 1996). Les procédés suivants, proposés par Huberman et Miles, sont en accord avec cette position méthodologique. Ils ont été utilisés dans cette recherche.

1. Comparer entre elles les données recueillies à partir d'une variété de techniques.
2. Confronter les inférences faites avec les données théoriques afin de faire ressortir les contradictions, les incohérences, les écarts.

Dans la recherche constructiviste, la subjectivité du chercheur n'est pas mise à l'écart mais doit être objectivée. Elle peut l'être par un processus de réflexivité combiné à un acte d'écriture ou d'échange dialogué de manière à rejoindre un état décrit par Giddens (1986) qu'il nomme « practical consciousness » et qui réfère à la capacité des acteurs d'expliquer leurs intentions et d'exprimer leurs raisons en relation avec le contexte et les circonstances de leurs actions. Les conceptions, les orientations théoriques et les choix du chercheur peuvent avoir des effets sur la sélection des sujets, la manière d'établir les contacts avec les informateurs, le contexte des entrevues, l'interprétation des résultats. Le chercheur doit donc estimer les effets de ses conceptions, de ses orientations et de ses préférences et en rendre compte. Aussi, doit-il pratiquer ce que Le Compte (1987) appelle une ethnographie de la pensée également appelée pratiques autoréflexives. Le journal de recherche exposant les procédés heuristiques et architectoniques du chercheur prend ici toute son importance. Il permet de décrire l'évolution de la recherche et de noter les interrogations, les modifications et les décisions du chercheur tout au long de la recherche. Il favorise la mise en lumière de la position du chercheur et la démonstration de la fiabilité et de l'authenticité de la recherche. Le journal de recherche a surtout été utilisé durant la phase de cueillette des informations, soit de février 1998 à novembre 1999 et durant la phase de traitement des informations, soit de novembre 1998 à décembre 2001.

3.3 La stratégie de recherche

La stratégie retenue pour cette recherche est l'étude de cas. De façon générale, l'étude de cas est un mode d'investigation des phénomènes contemporains de la vie quotidienne en contexte

naturel, de façon inductive ou déductive (Karsenti et Demers, 2000). Elle favorise la participation des acteurs à la recherche, sans que cela ne devienne une recherche-action ou une recherche collaborative. Elle est particulièrement efficace pour étudier les processus sociaux qui se construisent et prennent place dans le contexte d'une organisation ou pour étudier les relations entre des groupes ou entre des établissements (Wacheux, 1996). Hartley (1994) considère que c'est une stratégie de recherche qui permet d'étudier les processus complexes de conflit et de coopération en évitant de déterminer d'avance ce qui constitue un conflit ou une coopération pour un groupe particulier. L'étude de cas est également utilisée pour comprendre les innovations organisationnelles et les changements et pour suivre ces changements dans le temps. Son but est de générer des hypothèses et des constructions théoriques (Yin, 1989).

La stratégie choisie pour mettre en évidence les aspects sociaux et relationnels du travail d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires et étudier la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales s'étant déroulées durant cette élaboration est l'étude exploratoire, sur trois plans, d'un cas unique. En effet, comme nous l'avons mentionné dans la problématique, les rapports sociaux dans la situation qui nous intéresse se déroulent sur trois plans inter-reliés et interdépendants : le plan institutionnel, le plan organisationnel et le plan opérationnel. À ces trois plans s'ajoute le contexte évolutif qui aide à prendre en compte la dynamique temporelle de la situation.

La méthode des cas se définit comme une analyse spatiale et temporelle d'un phénomène complexe par les conditions, les événements, les acteurs et les implications (Wacheux, 1996, p.89).

Pour réaliser une étude de cas, généralement, trois choix s'offrent au chercheur : l'échantillon d'acteur, l'échantillon de milieu et l'échantillon événementiel. Avec l'échantillon d'acteur, le corpus d'informations est constitué autour d'une personne. Pour l'échantillon de milieu, géographique ou institutionnel, la constitution du corpus se fait autour d'un milieu dont il est possible de délimiter les frontières tel qu'un établissement, une entreprise, un département ou encore un village. Finalement l'échantillon événementiel s'ancre dans un événement qui est

généralement un fait institutionnel ou culturel singulier qui se produit dans un contexte particulier et qui permet de saisir les institutions ou la culture en action (Pires, 1997).

Pour étudier les transactions sociales, l'échantillonnage par événement a été privilégié. L'inconvénient d'un échantillonnage par événement est la difficulté, voire l'impossibilité de parler d'une étude complète et totale des transactions sociales qui se sont déroulées dans la situation étudiée. Vu la complexité de la situation, l'univers de travail éclaté, multi-ramifié et formé de diverses couches qui composent une situation d'élaboration de programmes médiatisé dans le cadre d'un partenariat et sous commandite ainsi que le nombre d'acteurs possibles, il serait prétentieux de vouloir cerner la totalité de cette complexité. Pires (1997) avance que lorsqu'un chercheur se rend compte qu'il ne peut pas examiner l'univers de travail au complet, il doit choisir parmi les éléments accessibles de l'univers éclaté, les indices qui permettent de remonter jusqu'à cette réalité complexe. Cependant, cela n'exclut pas la description en profondeur des événements considérés comme significatifs. Comme dans cette recherche, et en raison du cadre de référence élaboré comme guide, notre attention se porte surtout sur la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales, seuls les événements de nature transactionnelle ont été étudiés en profondeurs. Un événement transactionnel se démarque par l'existence d'une suite d'échanges écrits ou verbaux à propos d'un objet présentant des indices signalant un problème tel que des oppositions, des conflits, des contradictions, des incompréhensions ou des tensions que les acteurs cherchent à dépasser. La définition de la transaction sociale et les clés d'identification des transactions sociales données dans le cadre théorique ont aidé à repérer les échanges pouvant être considérés comme des événements transactionnels. C'est ainsi que six événements transactionnels ont été repérés dans le cas et ont été étudiés en profondeur afin de faire ressortir la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales qui s'y sont déroulées.

Chaque événement choisi est considéré comme un mini-cas et étudié avec une approche inductive. Il est d'abord décrit en le situant dans son cadre et son contexte particulier, les informations étant puisées dans le descriptif général de la situation d'élaboration du programme étudiée. Pour chaque mini-cas, un scénario d'interprétation est ensuite construit à l'aide du cadre de référence. Les propositions théoriques sont par la suite induites de cette

étude interprétative. Finalement, les propositions issues de l'étude de chaque mini-cas sont regroupées et combinées et ensuite comparées avec les éléments appropriés du cadre de référence initial afin d'en repérer les convergences et les divergences et, s'il y a lieu, de procéder à la révision de ce cadre suite à l'étude interprétative des événements.

Nous pouvons donc considérer, si on s'en réfère aux catégories de Merriam (1988), que la stratégie choisie est une étude de cas interprétative comprenant une description détaillée du cas et une étude approfondie de certains événements significatifs du phénomène faite avec l'intention de développer des catégories conceptuelles contribuant à la construction ou l'enrichissement d'une théorie, dans ce cas-ci, d'une théorie de la transaction sociale.

3.4 Le processus de recherche

Le processus de recherche adopté est une adaptation de ceux présentés par Eisenhardt (1989) et par Merriam (1988). Il comporte sept étapes qui sont détaillées dans cette section: le choix du cas; l'accès au terrain de recherche; les choix techniques et instrumentaux et leur application; le traitement, l'organisation des informations et la rédaction de la description de la situation; l'étude des événements transactionnels; l'inférence des conclusions théoriques.

3.4.1 Le choix du cas

En cohérence avec la problématique et les objectifs de la recherche, le cas choisi est une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires qui se caractérise par les éléments suivants. D'abord, il s'agit d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé. Cela signifie que le programme répond à la requête d'un client et est financé, au moins partiellement, par une personne, un établissement ou un État, ce qui implique dès le départ un certain nombre de prescriptions, même très générales. Le programme vise un perfectionnement, donc des objectifs d'amélioration des compétences d'un groupe ciblé par le demandeur de la formation. Ce perfectionnement est médiatisé, ce qui signifie qu'il ne se donne pas de manière directe sous forme de séminaires ou d'exposés magistraux mais à l'aide d'un matériel didactique et d'un

environnement pédagogique conçu expressément pour rendre possible l'apprentissage autonome d'un grand nombre de personnes situées dans des lieux variés ou étudiant à des moments différents.

Ensuite, nous nous intéressons à l'élaboration de ce programme, donc à tout le processus d'élaboration, de la genèse de l'idée du programme jusqu'à la révision de ce programme après sa mise en œuvre dans un milieu concret. Comme nous l'avons vu dans l'exposé de la problématique, cette élaboration suppose la conjonction de plusieurs spécialités, la superposition de plusieurs processus interdépendants, le partage des responsabilités de l'élaboration entre des individus et des groupes appartenant à des contextes différents, une organisation du travail collectif permettant la coordination des actions, la gestion des interdépendances, la gestion du projet proprement dit et celle des mécanismes facilitant la coopération.

Finalement, cette élaboration de programmes doit se faire dans le contexte global d'un partenariat impliquant la participation d'au moins deux partenaires à tout le processus d'élaboration du programme.

Le cas choisi est la situation d'élaboration d'un programme de perfectionnement médiatisé en sciences de l'éducation s'adressant aux enseignants des écoles du canton du Valais en Suisse romande. La demande a été faite par le Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS) du canton du Valais, en Suisse romande, dans le cadre de leurs stratégies de mise en place d'un projet de Réforme de l'éducation appelé Education 2000. L'élaboration du programme a été commanditée par le Centre romand d'enseignement à distance (CRED) situé à Sierre en Suisse romande et confiée à la Télé-université du Québec (TÉLUQ), située à Québec. Cette commande s'inscrit dans le cadre d'un Accord général de coopération reliant ces deux partenaires. L'élaboration du dispositif de formation a impliqué les trois institutions représentant le demandeur, le commanditaire et le fournisseur, divers spécialistes pour la conception et la médiatisation du programme ainsi que d'autres personnes qui ont collaboré à la révision, la diffusion et l'évaluation du programme.

L'étude de cas a couvert tout le processus d'élaboration du programme, soit depuis les premiers échanges entre les trois institutions collaboratrices sur le projet de programme, au printemps 1996, jusqu'à la révision finale du matériel de formation après une première diffusion et l'évaluation de la formation par les usagers, à l'automne 1999. En raison de l'étalement du processus d'élaboration de ce programme dans le temps, nous avons opté pour une approche à la fois diachronique et synchronique du cas. La période ayant précédé la décision d'élaborer le programme en partenariat ainsi que les deux premières années de co-développement du dispositif de formation ont été étudiées de manière rétrospective à partir de la documentation mise à la disposition du chercheur par les partenaires et les collaborateurs. Le processus de co-développement du matériel correspondant aux trois derniers modules du programme a été suivi, en direct, sur le site de la TÉLUQ où se déroulait la majorité des activités de conception, de production et de révision du matériel, c'est-à-dire de février 1998 à septembre 1999. Un séjour de trois semaines, en novembre 1999, sur le site du CRED en Suisse romande, a permis de suivre, en direct également, certaines activités liées à la diffusion et à l'évaluation du programme et de compléter les informations obtenues par l'approche diachronique.

3.4.2 L'accès au terrain de recherche

Obtenir un accès à un terrain de recherche signifie identifier les personnes qui peuvent avoir une influence majeure sur la décision d'accorder cet accès et qui peuvent servir d'intermédiaires entre le chercheur et les informateurs qu'il souhaite rencontrer. Dans le cas présent, le professeur responsable du développement du programme à la TÉLUQ, la coordonnatrice du projet TÉLUQ-CRED au Centre de formation sur mesure de la TÉLUQ et le directeur du CRED ont été les principaux intermédiaires permettant d'accéder au terrain de recherche qui se distribue sur deux sites : un au Québec et un en Suisse romande.

La demande d'accès au site de la TÉLUQ a d'abord été faite verbalement en février 1998 et a été officialisée le 15 avril 1998. Pour la Suisse, la lettre de demande d'accès au site a été remise le 23 mars 1998, au responsable du projet du DECS et au directeur du CRED, par le professeur responsable du développement du programme de la TÉLUQ qui a accepté de

servir d'intermédiaire. L'acceptation verbale des deux partenaires suisses a été formalisée par une lettre confirmant leur accord et signée par les deux représentants institutionnels le 6 avril 1998. La demande d'accès comprenait l'accès aux informations et aux données provenant du projet, l'autorisation d'utiliser ces informations dans le cadre d'une recherche doctorale, la sollicitation de la participation des responsables à cette recherche comme principaux informateurs et la confirmation du respect de la confidentialité et de l'utilisation des informations aux seules fins de la recherche. Elle comprenait également l'exposé des objectifs de la recherche et une proposition de tenir les responsables informés de la progression de la recherche.

3.4.3 Les choix techniques

Dans une étude de cas, le chercheur doit obtenir le plus d'informations possibles sur la situation étudiée, sur son historique, sur les acteurs, sur leurs contextes d'action, sur les conditions de cette action et sur les processus en œuvre pour ensuite, par un processus de centration progressive, distinguer les informations fondamentales ou essentielles qui conduisent à la rédaction du cas et ensuite aux analyses plus poussées de certains éléments du cas pouvant conduire à la formulation d'énoncés ou de propositions qui seront éventuellement confirmés, infirmés, contestés ou complétés par d'autres études portant sur des situations similaires.

Les sources d'information doivent être multiples, c'est pourquoi le chercheur a avantage à utiliser plusieurs méthodes de cueillette d'informations. Il est avantageux de combiner des méthodes reconstructives et des méthodes interprétatives. Les méthodes reconstructives, telles que les entrevues et l'observation visent à produire des données servant à reconstruire les événements et les points de vues des acteurs à partir de la subjectivité des informateurs, y compris celle du chercheur. Les méthodes interprétatives, telles que l'étude des échanges et celle de la documentation visent à enregistrer et interpréter les activités sociales dans leurs formes objectivées. Les deux groupes de méthodes procurent des informations de nature différente, par exemple des catégories provenant des structures subjectives des répondants et des catégories provenant des structures socialement construites. Combinées, elles permettent

d'avoir une image plus complète et mieux informée sur la situation à l'étude et fournissent des données de différentes sources facilitant une triangulation par les perspectives (Flick, 1992). Cette triangulation peut se faire, par exemple, en triangulant les données produites par une méthode reconstructive, une méthode interprétative et des données théoriques concernant un thème ou un énoncé. Dans cette recherche, nous avons aussi opté pour une combinaison de techniques et d'instruments permettant de travailler avec une approche diachronique et une approche synchronique pour l'étude de la situation d'élaboration de programmes et des transactions sociales qui s'y sont déroulées. L'utilisation de l'approche diachronique pour les deux premières années d'élaboration et de l'approche synchronique pour la troisième année a permis de réaliser une observation à long terme et répétée du processus d'élaboration du programme et de comparer les données provenant de sources différentes, ce qui augmente la vérification de la validité interne de l'étude de la situation

La méthodologie élaborée combine deux méthodes interprétatives et deux méthodes reconstructives. Les méthodes interprétatives choisies sont l'étude de la documentation par la méthode des traceurs et l'étude des échanges entre des acteurs, échanges objectivés sous la forme de communications écrites ou de conversations orales. Les méthodes reconstructives sont les entrevues et l'observation en situation.

L'étude des documents combinée aux entrevues a surtout favorisé :

- la construction de l'historique de la situation et la mise en contexte du cas;
- l'identification du processus d'élaboration de programmes ainsi que des phases et des opérations;
- l'identification des différentes personnes ayant participé à cette élaboration, la description de leur rôle, de leurs pratiques et de leurs rapports;
- l'identification des thèmes sur lesquels portaient leurs échanges objectivés sous une forme écrite;
- la description du programme et des structures décisionnelle et organisationnelle et de leurs transformations;
- l'identification des principaux produits des activités des acteurs et les transformations subies par ces produits au fil du temps.

L'observation en situation durant l'élaboration des trois derniers modules du programme a permis :

- de compléter et valider les informations obtenues par les méthodes précédentes relativement au processus d'élaboration du programme et aux opérations;
- de suivre le processus d'élaboration du dispositif de formation à travers les activités quotidiennes des acteurs situés dans leurs contextes respectifs;
- de repérer les autres processus imbriqués dans le processus général d'élaboration du programme;
- de repérer les moyens par lesquels les acteurs ont coordonné leurs actions et géré leurs interdépendances;
- de repérer les situations d'interaction entre les acteurs et d'enregistrer leurs échanges au cours des rencontres formelles.

Par l'analyse des échanges, il a été possible :

- d'identifier les thèmes sur lesquels portaient les échanges;
- de repérer les événements transactionnels;
- d'identifier l'objet des transactions entre les acteurs;
- d'étudier la nature, la dynamique et les effets de ces transactions.

Les prochains paragraphes servent à présenter chaque méthode et les procédures de cueillette, de traitement et d'analyse des informations utilisées dans cette étude de cas.

3.4.3.1 L'étude des documents par la méthode des traceurs

L'étude des traceurs (Hornby et Symon, 1994) est une méthode qui permet l'identification et la description des processus organisationnels et des réseaux relationnels à travers le temps ainsi que l'identification des personnes-clés et des événements d'une situation organisationnelle. Elle utilise généralement les techniques d'analyse documentaire et se combine avec d'autres méthodes qui la complètent tels que l'entretien ou l'observation. Cette méthode permet de mettre en évidence des processus qui se déroulent dans une organisation en suivant des repères qui se trouvent naturellement dans cette organisation. Ces repères peuvent être des documents tels qu'un plan, un devis, un rapport, une note de service ou d'autres types d'objets qui circulent entre des personnes au sein de l'organisation. Ce qui est visé, c'est la construction d'une image globale d'un processus qui s'inscrit dans un contexte et l'identification des différents acteurs et des événements qui participent à ce processus. Cette méthode a l'avantage, entre autres, d'éviter de décrire un processus à partir d'un modèle pré-construit ou de définir un acteur à partir de son statut ou de la fonction qu'il

occupe au sein de l'organisation. On peut reconstruire les processus et les réseaux de façon rétrospective à l'aide de documents d'archives ou, en temps réel, en suivant le cheminement d'un repère tel que le programme en développement ou l'un des acteurs clés. Dans cette recherche, nous avons combiné les deux moyens.

L'étude des documents par la méthode des traceurs a été réalisée de la manière suivante.

A. La cueillette de la documentation

La documentation qui a été recueillie est composée de tous les documents qu'il a été possible d'obtenir et de consulter, tant sur le site de la TÉLUQ que sur le site du CRED, qui sont reliés à la situation étudiée. Ces documents se présentaient sous différentes formes. Ce peut être des documents issus du processus, tels qu'une offre de service, un contrat, une version du matériel de formation, un rapport d'activité ou d'évaluation; des documents élaborés durant le processus, tels qu'un document de travail, l'ordre du jour ou le compte-rendu d'une rencontre, les notes personnelles d'un participant, une fiche de transmission de dossier; des documents échangés durant le processus, tels que des lettres, des télécopies ou des messages électroniques. Au cours de cette recherche nous avons recueilli près de 300 documents divers, sans compter les différentes versions de chacun des neuf modules composant le programme.

B. Le traitement des informations

Chaque document a été analysé et synthétisé dans une fiche permettant de consigner les informations, de telle manière qu'il soit possible de repérer rapidement les informations pertinentes pour procéder à différentes classifications de la documentation, soit par date, par provenance, par destinataire, par type de document ou par objet⁶.

La classification par date a permis d'obtenir une liste chronologique des documents produits, utilisés ou échangés entre juin 1995 et novembre 1999⁷. Cette classification permettait de

⁶ Voir l'appendice B.1

⁷ Voir l'appendice B.2

placer un document dans la séquence évolutive de la situation, d'établir ses liens avec d'autres documents, avec des personnes ou des événements et de juger de l'importance d'un document comme repère dans le processus d'élaboration du programme. À l'aide de cette classification, il a été possible de retracer les principales phases du projet, d'identifier le processus d'élaboration du programme, ses principales opérations et son déroulement dans le temps, de constater l'aspect itératif et récursif du processus, les moments plus intenses d'échanges et sur quels objets ils portaient. L'organisation chronologique de la documentation a contribué à la planification de la période d'observation sur le terrain et à l'identification des repères servant à suivre le processus durant la période d'observation. On a pu également avoir une première idée sur la présence de problèmes, de tensions ou d'éléments sur lesquels il pouvait éventuellement y avoir eu des transactions et identifier les produits d'une séquence d'interactions tels qu'un contrat, une décision ou un accord.

En classant par provenance et destinataire, on a pu retracer les personnes clés au plan relationnel et extraire du tableau principal des tableaux secondaires regroupant les messages échangés entre ces personnes clés, ce qui a permis d'identifier les objets de leurs échanges et la présence possible d'un événement transactionnel. L'étude des contenus des documents a conduit à dresser une liste des thèmes abordés dans la documentation et une classification de ceux-ci dans un tableau distribuant ces thèmes dans les principales catégories tirées du cadre de référence et des objectifs de la recherche⁸.

C. Le choix des traceurs et des informateurs

Une analyse anticipée des documents recueillis avant la période d'observation et l'interprétation des tableaux tirés de l'analyse de ces documents ont permis de déterminer l'échéancier de la période d'observation sur le terrain, de choisir les traceurs qui serviraient de repères pour suivre le déroulement du processus d'élaboration du programme sur le terrain durant la troisième année d'élaboration et de déterminer les premiers informateurs à

⁸ Voir l'appendice B.3. Le tableau comprend aussi les thèmes abordés par les informateurs ainsi que les autres sources d'informations sur ces thèmes

rencontrer en entrevue pour obtenir des informations sur l'historique du cas, sur le contexte du projet de partenariat et sur le contexte de l'élaboration du programme.

Le principal traceur choisi a été le matériel de formation en développement. L'étude de la documentation a montré que les documents, constituant le matériel en développement, étaient le principal élément qui semblait circuler entre les personnes et sur lequel elles opéraient et, en conséquence, l'objet qui les reliait les unes aux autres. En suivant chaque mouvement de ce matériel, à partir du moment où a été négociée la troisième Offre de service précisant le contenu et les conditions de développement de ce matériel jusqu'au moment où le matériel a été livré aux partenaires pour être distribué aux usagers, il a été possible non seulement de documenter en détail tout le processus de développement de ce matériel, mais également de repérer toutes les personnes qui ont contribué à son développement.

De plus, en raison du nombre et de la fréquence des messages échangés entre le directeur, le professeur et la coordonnatrice, il était pertinent de supposer qu'ils constituaient des personnes clés dans le processus d'élaboration du programme, du moins au plan des relations et des décisions. Ces trois personnes furent donc également choisies comme repères pour la période d'observation sur le terrain, le premier pour le site de la Suisse et les seconds pour le site de la TÉLUQ. Pendant la période de terrain sur le site de la TÉLUQ, les deux personnes clés sont restées régulièrement en contact avec la chercheure, l'informant du déroulement du processus, des actions, mêmes mineures, réalisées dans le cadre de ce projet, des rencontres, des décisions prises, des contacts faits. Les trois personnes clés ont donné accès à leurs archives, leurs dossiers personnels ainsi que leurs courriels, ont fourni une copie de tous les documents produits ainsi que des télécopies et des courriels échangés avant et pendant la période d'observation, permettant ainsi de compléter la documentation étudiée. Elles ont également aidé à repérer d'autres sources d'informations et ont facilité l'identification d'autres informateurs et des différentes personnes qui ont été associées à l'élaboration de ce programme.

3.4.4.2 Les entrevues

L'entrevue ou l'entretien de recherche est un procédé d'investigation utilisant la communication verbale pour obtenir des informations dans un but relié à la recherche (Boutin, 1997). Elle peut prendre différentes formes, allant de la conversation ouverte au questionnaire fermé et son type dépend des objectifs du chercheur et de la nature des informations qu'il souhaite obtenir.

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons obtenir, de la part des informateurs, trois grandes catégories d'informations. Des informations sur l'historique du projet et ce qui a conduit les partenaires à choisir le partenariat de conception comme stratégie relationnelle et institutionnelle ; des informations sur le cadre institutionnel et organisationnel du projet ainsi que sur les rôles, les responsabilités et les activités de chaque personne engagée dans le projet ; des informations sur le vécu et les pratiques des acteurs engagés dans le processus d'élaboration du programme ainsi que sur leurs rapports avec les autres participants au projet et avec les structures en place. C'est à partir de ces éléments, tirés des objectifs de la recherche et du cadre de référence, que les canevas d'entrevues ont été constitués.

Les entrevues étaient semi-structurées autour d'un nombre variable de questions ouvertes qui pouvaient être plus ou moins approfondies, en cours d'entrevue, selon l'intérêt d'explorer plus avant certaines facettes des réponses ou du récit du répondant. Toutes les entrevues, au nombre de quinze (15), ont été réalisées en face à face et individuellement sauf l'entrevue avec les promoteurs du projet, qui a été réalisée auprès de deux personnes en même temps, à la demande de celles-ci. Les personnes ont été rencontrées en entrevue formelle une seule fois, sauf le directeur du CRED avec lequel trois entrevues ont été réalisées au cours du séjour sur le site du CRED et le professeur avec lequel deux entrevues ont été faites. Les entrevues ont toutes été enregistrées sur bande sonore avec l'autorisation du répondant et ensuite retranscrites intégralement. L'entrevue auprès de la spécialiste en éducation⁹ a été remplacée par la rédaction d'un journal de conception, lequel a été traité de la même façon

⁹ On rappelle que la chercheure occupait la fonction de spécialiste en sciences de l'éducation durant cette recherche.

que les entrevues. Certains entretiens informels ont également eu lieu avec les informateurs clés et on été consignés dans le journal d'observation.

Voici la procédure générale suivie pour les entrevues.

A. Sélection des personnes

Une première sélection des personnes à rencontrer a été faite suite à l'étude de la documentation. Il semblait indispensable de rencontrer en entrevue les personnes clés identifiées, soit la coordonnatrice du CFM, responsable de la gestion administrative du projet TÉLUQ-CRED, le professeur de la TÉLUQ détenant la responsabilité du développement du matériel, le directeur du CRED en tant que commanditaire, responsable de la diffusion du programme et partenaire de la conception, le responsable du projet au DECS, demandeur de la formation et porte-parole du groupe formation E2000. Ces personnes constituent le premier groupe de répondants.

Un second groupe est composé des personnes qui étaient susceptibles d'apporter des informations sur l'historique et le contexte d'émergence du projet de partenariat et sur les fondements de la demande de formation, venant compléter les données recueillies par l'étude de la documentation. L'identification des personnes à rencontrer provient des suggestions des informateurs du premier groupe ainsi que de l'étude des documents. Le directeur du BCNI avec lequel les responsables du projet au DECS et au CRED ont établi les premiers contacts ainsi que deux des trois initiateurs du projet E2000 ont été rencontrés en entrevue et constituent un second groupe.

Un troisième groupe est composé des spécialistes qui ont directement travaillé à la conception et à la production du matériel de formation. Ils ont été identifiés en suivant le cheminement du matériel en élaboration et grâce aux informations fournies par les personnes clés. Trois spécialistes ont travaillé, de manière régulière, au développement du matériel. Il s'agit de la spécialiste en sciences de l'éducation, de la spécialiste en révision linguistique et de la spécialiste de l'édition graphique. Les deux dernières ont été rencontrées en entrevue

immédiatement après qu'elles aient terminé leur mandat, c'est-à-dire après le dépôt, au professeur, de la version du matériel qui constituait le produit de leur travail. Pour la première, étant donné qu'il s'agissait de la chercheuse elle-même, l'entrevue a été remplacée par la rédaction quotidienne d'un journal de conception couvrant la durée de son mandat de conception des modules du troisième épisode de l'élaboration du programme. Dans ce journal, ont été consignées quotidiennement, les actions, les réflexions, les décisions, les transactions intrasubjectives, les difficultés, les préconceptions, les influences, enfin tout ce qui peut avoir caractérisé son travail de la journée. Il est à noter que le journal de conception est différent du journal de recherche même si dans les deux cas, il s'agit, pour l'individu, d'adopter une attitude réflexive ou critique face à sa démarche sur le terrain.

Finalement un quatrième groupe est composé des personnes qui étaient responsables de la mise en œuvre du programme auprès des étudiants, c'est-à-dire les personnes tutrices. Au moment du séjour en Suisse, neuf personnes tutrices avaient la charge de dix groupes d'étudiants. Quatre de ces personnes tutrices ont été rencontrées en entrevue individuelle. Le choix des personnes à rencontrer a été proposé par le directeur du CRED et approuvé par la chercheuse. Deux d'entre elles avaient encadré les trois années de la première diffusion du programme et avaient donc opéré pendant l'élaboration de celui-ci, une autre en était à la deuxième année de la seconde diffusion du programme et la dernière avait moins d'une année d'expérience dans la troisième diffusion du programme.

B. La préparation des entrevues

Chaque entrevue a été préparée de la manière suivante. Un premier contact était pris avec les personnes à rencontrer afin d'expliquer les objectifs de la recherche, l'objet de l'entrevue et pour déterminer la date et le lieu de l'entrevue. Pour les personnes de la TÉLUQ, ce contact a été fait par téléphone ou en face à face alors que pour les personnes de la Suisse, autres que le directeur du CRED, il a été fait par une lettre, rédigée par la chercheuse mais remise par le directeur aux personnes concernées. Au moment de l'entrevue, des informations plus complètes et écrites étaient données sur la recherche, y compris la position épistémologique de la chercheuse, les intentions de recherche, la perspective adoptée et les résultats attendus.

Les répondants étaient aussi invités à signer une fiche autorisant la chercheuse à enregistrer l'entrevue et à utiliser les informations obtenues pour les fins de sa recherche.

Un canevas¹⁰ différent a été préparé pour chaque entrevue précisant l'objectif, les thèmes à aborder et une série de questions permettant de guider l'entrevue et de s'assurer que tous les thèmes avaient bien été abordés, mais sans que ces questions ne soient posées systématiquement ni que l'ensemble des questions ne soient obligatoirement posées durant l'entrevue. Un seul canevas a été élaboré pour les entrevues avec les personnes tutrices. Ces canevas étaient préparés peu de temps avant l'entrevue elle-même et pouvaient ainsi prendre en compte les informations déjà obtenues par d'autres méthodes.

C. Le déroulement des entrevues

Les entrevues étaient ouvertes mais orientées. C'est-à-dire que les répondants étaient invités à s'exprimer librement et à développer les thèmes abordés, à leur manière et à leur rythme, mais des interventions de la chercheuse, sous forme de questions ou de demande de précision, permettaient d'orienter, d'encadrer ou de relancer le répondant de manière à obtenir des informations les plus claires et complètes possibles sur les thèmes et les objets ciblés par l'entrevue. Les personnes pouvaient également aborder d'autres aspects que ceux suggérés et une proposition était faite en ce sens à la fin de l'entrevue. Plusieurs des répondants ont utilisé cette possibilité pour ajouter des commentaires ou des informations sur des thèmes qui n'avaient pas été envisagés par la chercheuse au moment de l'élaboration des canevas d'entrevue ou pour revenir sur un thème abordé précédemment. Nous pouvons considérer que le résultat de l'entrevue est une co-construction du répondant et de la chercheuse et qu'en ce sens, les répondants participaient à la construction de la recherche, augmentant ainsi sa validité.

Les entrevues avaient en général une durée de une heure à une heure trente. Toutes les entrevues ont été réalisées par la chercheuse sur les lieux de travail de la personne et parfois dans d'autres lieux. Elles ont été faites entre le 6 mai 1998 et le 4 novembre 1999. Après

¹⁰ Voir un exemple de canevas d'entrevue à l'appendice B.4

chaque entrevue, des notes étaient prises dans le journal de recherche sur le déroulement de l'entrevue, le climat, les aspects à vérifier à l'aide d'autres sources, les pistes à explorer, les sentiments et les impressions de la chercheuse.

D. Le traitement et l'analyse

Chaque entrevue a d'abord été retranscrite en totalité, traitée séparément et condensée dans une fiche de synthèse d'entretien¹¹. La première étape a été d'annoter chaque paragraphe en mentionnant le thème ou l'objet abordé dans le paragraphe de manière à dresser la liste de ces thèmes et objets, laquelle était par la suite transposée sur la fiche de synthèse de l'entrevue. Ensuite, toutes les informations fournies par le répondant à propos de ce thème ou de cet objet ont été retracées et synthétisées dans la fiche de synthèse, en restant le plus près possible des mots utilisés par le répondant. Dans une troisième étape, les thèmes et les objets abordés dans les entrevues ont été incorporés aux catégories du tableau des objets traités dans la documentation (voir tableau B.3) venant compléter la liste des objets et des sources.

L'analyse des entrevues individuelles a surtout servi à délimiter le champ des possibilités et des contraintes qui organisent les pratiques individuelles ; à comprendre comment les individus se sont appropriés les possibilités d'actions et ont transigé avec les contraintes pour rencontrer leurs objectifs ou réaliser leurs mandats ; à dégager la rationalité à partir de laquelle ils organisaient leurs pratiques ; à repérer avec qui chaque acteur était en relation et s'il existait des tensions ou des contradictions dans leurs positions qui pourraient avoir eu des effets sur leurs pratiques ou la dynamique des relations. Les informations obtenues ainsi que les résultats des analyses ont servi à rédiger la description de la situation et à repérer la présence de tensions ou de contradictions pouvant servir d'indices de conflits potentiels au sein de l'organisation, de zones d'incertitudes ou de risques susceptibles de constituer des événements à étudier plus en profondeur.

¹¹ Voir un exemple de fiche de synthèse d'entrevue à l'appendice B.5.

3.4.3.3 L'observation en situation

Selon Jaccoud et Mayer (1998, p.212), l'observation est une technique directe qui « s'harmonise avec une sociologie qui met au centre de son objet d'étude des actions collectives et des processus sociaux qui peuvent être en partie appréhendés à travers des interactions directes dont la signification n'est pas donnée d'avance ». Le but est d'observer la réalité dans le contexte de l'action quotidienne des acteurs. Dans cette recherche, l'observation en situation est une méthode qui a servi à compléter, confirmer, infirmer et détailler les informations obtenues par d'autres sources concernant le processus d'élaboration du programme. Elle avait donc une fonction avant tout descriptive mais également de vérification des informations obtenues par l'étude des documents et par les entrevues.

Il ne s'agissait donc pas d'observer un phénomène particulier, des comportements ou un objet précis mais plutôt de se rapprocher de la situation de manière à en appréhender toute la complexité dans son contexte naturel. La position occupée par la chercheuse devait lui permettre de s'immerger dans la situation afin de pouvoir recueillir des informations non objectivées et formalisées dans les documents, tout en conservant suffisamment d'autonomie et de distance pour porter un regard critique sur la situation. Le rapport du chercheur au phénomène étudié peut prendre trois formes. Dans la première, le chercheur essaie de garder la plus grande distance possible avec la réalité observée afin d'en faire un objet extérieur à lui. Elle s'apparente à l'observation non-participante. Dans une seconde forme, le chercheur se laisse imprégner par cette réalité et il y a, en quelque sorte, superposition de deux réalités : celle du chercheur et celle du milieu qu'il observe. Cette forme rejoint la définition de la participation observante de Van der Maren (1995). La troisième forme accepte l'idée qu'il y a interaction entre la réalité du chercheur et celle du milieu, cette réalité étant en quelque sorte co-construite, et reflète bien la position du chercheur dans l'observation participante.

La présence à long terme sur le site de la TÉLUQ pour suivre tout le processus d'élaboration des trois derniers modules du programme impliquait la troisième forme de rapport avec la réalité. Il était tout à fait improbable de pouvoir maintenir une position d'extériorité par rapport à la réalité du milieu sur un si long terme et en raison des caractéristiques mêmes

d'un partenariat de conception. Par ailleurs, étant donné le grand nombre de participants, il n'était pas possible non plus pour la chercheuse de s'identifier à chacun des participants à l'élaboration du programme et de superposer sa réalité et celle de chacun de ces participants. En conséquence, la seconde forme de rapport à la réalité était matériellement impossible. Le plus pertinent était d'adopter la troisième forme de rapport à la réalité, forme également la plus adaptée au paradigme constructiviste et permettant d'associer les informateurs clés et les autres participants à l'observation.

C'est donc de la position de spécialiste en sciences de l'éducation, engagée sous contrat par la TÉLUQ pour participer à la conception du matériel de formation, que la chercheuse a pu suivre et observer l'ensemble du processus d'élaboration du programme, tout en n'étant que peu impliquée au plan des relations et des rapports sociaux, objet de sa recherche, puisqu'elle n'était en relation directe qu'avec le professeur responsable de l'élaboration du programme à la TÉLUQ. Cette position lui permettait d'être à la fois proche du terrain sans y être totalement immergée, justifiait sa présence à long terme sur ce terrain sans susciter la méfiance, facilitait l'accès aux informations et le suivi des opérations et des activités liées aux processus d'élaboration et lui permettait d'être attentive et présente au divers événements et aux imprévus qui jalonnent le processus d'élaboration du programme dans un partenariat de conception.

Le travail d'observation a consisté à suivre le déroulement du processus d'élaboration du programme durant la troisième année du mandat global confié à la TÉLUQ par le CRED en se servant des traceurs identifiés au cours de l'analyse de la documentation, c'est-à-dire de certaines personnes clés telles que la coordonnatrice et le professeur ainsi que des différentes versions du matériel en développement circulant entre les acteurs. L'observation s'est faite en deux temps. Le premier concerne le déroulement des activités d'élaboration du programme qui se sont tenues à la TÉLUQ. Le second est constitué des observations faites durant le séjour sur le site du CRED.

A- L'observation continue sur le site de la TÉLUQ

L'observation a couvert tout le troisième épisode de conception, de production et de révision des modules de la troisième année, soit du 16 février 1998 au 3 mars 1999. Sur le site de la TÉLUQ, les personnes clés devaient informer la chercheure de toutes les actions qu'elles entreprenaient, des contacts qu'elles avaient avec l'un ou l'autre des acteurs, des rencontres qu'elles tenaient, des personnes qu'elles rencontraient, des documents et des messages qu'elles recevaient et transmettaient, des décisions qu'elles prenaient. Toutes ces informations étaient notées par la chercheure, au jour le jour, dans le journal d'observation de même que les propres actions et contacts de la chercheure dans sa fonction de spécialiste en éducation. Ces informations venaient compléter celles recueillies par l'étude de la documentation et par les entrevues, confirmer le processus d'élaboration de programmes extrait de l'étude de la documentation et préciser la structure relationnelle entre les participants. L'observation en situation a permis d'être à l'affût des changements dans le contexte ou les conditions organisationnelles, de suivre la circulation des objets afin de repérer les acteurs périphériques et de noter des informations obtenues de manière informelle comme les conversations de corridor ou de café.

Puisqu'une partie des activités de conception a été réalisée par la chercheure elle-même, le journal général d'observation a été complété par la rédaction d'un journal de conception, technique d'observation narrative qui consiste à décrire ses propres activités ainsi que des informations variées telles que les intentions visées, leur justification, ce qui a été fait, vu, entendu, les circonstances de son action, ses effets, les difficultés rencontrées, les valeurs défendues, les décisions prises, les réactions d'autrui. La notation se faisait au jour le jour et parfois plusieurs fois par jour. Ce journal permettait de conserver les traces des activités de la chercheure en tant qu'acteur, le matériau recueilli pouvant être, par la suite, analysé au même titre que les autres matériaux, non seulement par la chercheure mais éventuellement par d'autres personnes.

B- L'observation sur le site du CRED

La seconde partie concerne les observations faites durant le séjour sur le site du CRED, du 20 octobre 1999 au 8 novembre 1999, et s'intéresse plus spécifiquement aux activités de diffusion et d'évaluation du programme. En Suisse, l'observation a surtout permis d'assister, comme observateur, à quatre rencontres liées à la diffusion du programme, trois rencontres d'encadrement collectif et une rencontre d'information de démarrage de la formation, d'en noter le déroulement, les contenus, les contextes ainsi que les pratiques relationnelles et sociales des acteurs. L'observation a surtout porté sur la structure de la rencontre, les positions et les interventions des différents acteurs, les processus de discussion et les modalités de prise de décision, la présence de conflits ou de problèmes et les échanges qui ont conduit à leur résolution ou non. Au CRED, on a pu observer certaines des activités administratives du Centre, avoir connaissance du problème lié à la certification et à l'évaluation des apprentissages et compléter les informations sur les activités de promotion de la formation et d'inscription des étudiants.

C- Le traitement des informations

Les informations contenues dans le journal d'observation ont été traitées, en partie de la même manière que les entrevues, soit, l'annotation en marge indiquant le thème ou l'objet abordé dans le paragraphe, et en partie comme les documents, c'est-à-dire synthétisées dans un tableau chronologique des principaux événements notés. Une mention au tableau des objets et des sources (voir tableau B.3) permettait d'indiquer que des informations, concernant un objet, se retrouvaient dans le journal.

Le journal de conception quant à lui a été condensé dans un tableau chronologique faisant ressortir les différentes opérations et activités réalisées par la spécialiste selon les inscriptions au journal, les éléments de contenus inscrits dans le journal à chaque entrée et le thème ou l'objet traité à chaque entrée. Le journal de conception a été utile pour révéler l'existence d'un autre processus imbriqué dans le processus général d'élaboration d'un programme, celui

du processus de conception dont il a été possible de faire la description détaillée grâce à ces informations.

3.4.3.4 L'analyse des échanges formels

L'analyse des échanges est également considérée comme une méthode interprétative. Elle consiste à analyser la socio-dynamique des échanges entre deux ou plusieurs acteurs qui entrent dans une séquence d'interactions à propos d'un projet, d'un objet ou d'un problème. Les échanges peuvent se dérouler de manière synchrone, comme dans une rencontre de travail ou de manière asynchrone, par exemple par courrier électronique. Les sources de données provenaient des enregistrements, sur support audio, des rencontres formelles tenues pendant le troisième épisode de l'élaboration du programme pour les échanges verbaux ainsi que les textes imprimés tels que des lettres ou des copies de messages électroniques pour les échanges écrits.

Au total, huit rencontres formelles ont été enregistrées durant le troisième épisode. Deux des huit rencontres se sont tenues en l'absence de la chercheure. L'une d'elle a été enregistrée, à la demande de celle-ci, par les participants à cette rencontre, alors que la seconde a été enregistrée par le directeur du CRED pour des raisons extérieures à cette recherche et la cassette mise par la suite à la disposition de la chercheure.

La démarche d'analyse des échanges a été la suivante.

A- La transcription des rencontres et le traitement des informations

Chaque rencontre a été retranscrite en totalité à l'aide d'un traitement de texte et condensée dans une fiche de synthèse similaire à celle utilisée pour traiter les entrevues¹². La première étape a été de se familiariser avec la voix et le style de chaque intervenant, particulièrement dans le cas des enregistrements faits en l'absence de la chercheure. La seconde étape a été de retranscrire la rencontre et d'annoter chaque intervention d'un acteur en mentionnant le

¹² Voir un exemple de fiche de synthèse de rencontre à l'appendice B.6.

thème ou l'objet abordé de manière à dresser la liste de ces thèmes et des objets, laquelle a été transposée sur la fiche de synthèse de la rencontre. Ensuite, les informations concernant ce thème ont été retracées sur l'ensemble de la rencontre et résumées dans la fiche de synthèse, thème par thème. Certaines portions du discours des acteurs démontrant la présence d'une décision, d'un problème ou d'une tension ont aussi été inscrites dans la fiche de synthèse comme indices de la présence possible d'un échange autour d'un objet ou d'un thème.

B- Le repérage des échanges

Le texte a ensuite été relu en recherchant plus spécifiquement les indices des échanges et leur objet. Les dialogues constituant un échange ont alors été extraits de l'ensemble du texte et la reconstitution de la séquence de l'échange a été inscrite dans un fichier spécifique, lequel a ensuite servi pour l'analyse des échanges de nature transactionnelle.

Pour les échanges écrits, c'est le nombre de documents produits et échangés entre deux acteurs à propos d'un même objet qui a servi à repérer la présence d'un échange éventuel. Ces documents ont été extraits et étudiés en profondeur pour repérer s'il y avait échange et l'objet de l'échange. La séquence d'interaction à propos de cet objet a également été reconstituée dans un fichier spécifique.

C- L'étude des échanges

Finalement, chaque échange a été étudié de manière à repérer s'il s'agissait d'un échange de nature transactionnelle. La définition d'une transaction sociale et les clés d'indentification des transactions sociales données dans le cadre théorique ont aidé à repérer les échanges pouvant être considérés comme des événements transactionnels. Une liste des événements transactionnels, de l'objet présumé des transactions et des sources d'informations qui y sont associées a été établie de manière à permettre de repérer ces événements pour les étudier en profondeur à une autre étape de la recherche.

3.4.4 La rédaction de la description de la situation.

Dans la perspective des transactions sociales, il y a des événements et des actions qui coexistent (synchronique) ou se succèdent (diachronique), créant des interdépendances et des décalages. La préoccupation diachronique amène à se centrer sur l'analyse des séquences temporelles permettant de mieux comprendre le déroulement du processus d'élaboration de programmes et en quoi les objets intermédiaires contiennent des innovations par rapport aux étapes antérieures. Elle permet de révéler en quoi la transaction favorise la création de ces objets, résultats des échanges et des transformations négociées. La préoccupation synchronique permet de se centrer sur la dynamique des relations entre les acteurs à différents moments du processus d'élaboration de programmes, sur leurs façons de coopérer, de collaborer, de parvenir à des compromis, de coordonner leurs actions, de gérer leurs interdépendances. Dans la rédaction du descriptif de la situation, il ne s'agissait pas de créer une correspondance entre l'étude diachronique et l'étude synchronique puisque les deux ne s'intéressent pas aux mêmes aspects, mais plutôt de les combiner afin de mieux comprendre et décrire la situation dans toute sa complexité et son amplitude.

Pour arriver à réaliser une description complète, valide et en profondeur de la situation, les informations provenant de différentes sources et des analyses faites par chaque méthode ont été combinées. Voici un exemple de la multimodalité de la recherche et de l'apport de chaque source à la description de la situation.

Exemple : l'offre de service

L'étude des traceurs a permis de constater que le processus d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé conduit à la production d'objets qui sont le produit des actions et des interactions entre les acteurs. L'un des premiers objets produits est l'offre de service.

L'étude des documents liés aux offres de service des deux premières années de formation négociées entre la Télé-université, le CRED et le DECS a permis de faire ressortir les éléments sur lesquels portent la négociation de l'offre de service, d'identifier les acteurs engagés dans cette négociation, de comparer les offres entre elles afin de noter leurs ressemblances et leurs différences, de suivre les transformations subies entre la proposition d'offre de service et l'offre acceptée, de

comprendre la place de l'offre de service dans l'ensemble du processus d'élaboration. Les différences constatées ont conduit à poser des hypothèses quant aux éléments constituant des enjeux possibles pour les acteurs.

L'étude des offres de service des deux premières années a orienté les observations sur le terrain. Ainsi, les dates des documents renseignaient sur le moment où ces offres de service étaient négociées et les intitulés informaient par qui elles l'étaient. La période d'observation devait donc débiter avant la préparation de l'offre de service puisque cette dernière était le produit des échanges entre les partenaires. La présence sur le site de la Télé-université ainsi que des entretiens réguliers avec les informateurs clés ont facilité le suivi, en détail, de toutes les opérations liées à cette phase et le recueil des informations et des documents intermédiaires, tels que le document de proposition de l'offre de service, les lettres et les messages échangés entre les partenaires, l'enregistrement de la rencontre de planification des partenaires autour de cette proposition et la copie de l'offre finale qui a servi pour la rédaction du contrat entre la TÉLUQ et le CRED. L'étude des informations recueillies par ces différentes sources nous a permis de repérer les différences entre la proposition et l'offre de service finale, ce qui nous révèle sur quels objets il y a probablement eu échanges et peut-être transactions. L'analyse des échanges qui se sont déroulés durant la rencontre entre les partenaires a permis de constater qu'effectivement, la négociation de l'offre de service pouvait être considérée comme un événement transactionnel.

De plus, afin de connaître dans quel contexte s'était déroulée cette rencontre de planification entre les partenaires, un entretien téléphonique avec le responsable de la rédaction de l'offre de service a été réalisé peu après cette rencontre. Finalement, en suivant l'offre de service comme traceur sur le site de la TÉLUQ, nous avons constaté qu'une fois rédigée, elle était transmise à la coordonnatrice. Un entretien avec cette personne nous a renseigné sur ce qu'il advenait de l'offre une fois qu'elle avait été transmise au CFM.

En combinant l'analyse des documents reliés aux offres de service, l'analyse des échanges de la rencontre des partenaires, l'observation sur le site de la TÉLUQ et les entretiens, nous avons obtenu un portrait complet et bien documenté de la phase de planification du processus d'élaboration du programme. En se référant au cadre de référence, il a été possible de repérer un événement transactionnel durant cette phase, événement qui a, par la suite, été étudié en profondeur de manière à obtenir une première compréhension de la nature, de la dynamique et des effets des transactions sociales s'y étant déroulées.

Finalement, l'ensemble des informations a été combiné dans une narration décrivant le déroulement de cette phase du processus, en faisant ressortir plus spécifiquement les dimensions sociale et relationnelle des activités et des opérations qui se sont déroulées durant cette phase.

C'est en procédant ainsi pour chaque version intermédiaire du programme que nous avons obtenu une description complète, valide, documentée et détaillée du processus général d'élaboration du programme, de ses phases, des opérations, des structures construites durant ce processus et des pratiques des acteurs et que nous avons pu identifier certains événements transactionnels qui se sont produits pendant la période d'observation sur le terrain.

3.4.5 L'étude des événements transactionnels

Une fois complétée la description de la situation et l'identification des événements transactionnels qui seraient étudiés en profondeur, chaque événement a été traité en suivant une démarche inspirée de celle proposée par Rémy (1991 ; 1998).

A- La description de l'événement transactionnel

Un événement transactionnel se démarque par l'existence d'une suite d'échanges à propos d'un objet présentant des indices signalant un problème tel que des oppositions, des conflits, des contradictions, des incompréhensions ou des tensions. La description consistait à présenter l'événement dans son cadre et son contexte, reconnaître les acteurs participants à l'échange, préciser l'objet de l'échange, les positions respectives des acteurs, leurs stratégies et leurs tactiques, repérer le moment où émerge le conflit ou la reconnaissance d'un problème ou d'une tension ainsi que les moments de bifurcation signalant l'émergence d'une solution, d'une entente ou d'un accord.

B- L'interprétation analytique de l'événement

La deuxième étape consistait à interpréter l'événement en se servant du cadre de référence de la transaction sociale. Selon l'objet de l'échange, la dynamique relationnelle, les enjeux supposés, il s'agissait de rechercher, dans le cadre de référence, la ou les théories les mieux à même de fournir les éléments permettant de regarder l'événement à travers une ou plusieurs perspectives théoriques. Cela permettait d'en analyser le déroulement et les particularités et de proposer une interprétation qui permette de mettre au jour les éléments fondamentaux de

l'événement et leurs relations de manière à faire ressortir la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales s'étant déroulées durant l'événement.

C- La construction des propositions

L'analyse inductive de chaque événement a conduit à l'élaboration d'une ou de plusieurs propositions. Certaines ont été fondées sur des éléments théoriques déjà existants, d'autres constituent des reformulations de concepts ou d'éléments théoriques à la lumière des analyses effectuées et d'autres, de nouvelles formulations provenant des interprétations analytiques venant enrichir la notion de transaction sociale.

3.4.6 L'inférence des conclusions théoriques.

Finalement, les propositions ont été confrontées et comparées de manière à regrouper celles qui semblaient présenter des relations logiques afin de tirer certaines conclusions provisoires susceptibles de contribuer à la théorisation de la transaction sociale. Les hypothèses de départ concernant la définition du concept de transaction sociale, sa description ainsi que ses clés d'identification ont été confrontées aux conclusions inférées des analyses précédentes pour être ensuite revues et corrigées. Les résultats se présentent sous la forme d'une définition et d'une description plus précises de la transaction sociale et de ses clés d'identification permettant de la différencier des autres formes d'interactions telle que la négociation. De plus les analyses ont conduit à une première catégorisation des transactions sociales fondée sur le cadre de référence élaboré autour de la notion de transaction sociale et permettant de différencier les transactions sociales selon leur nature, l'objet sur lesquelles elles portent et leurs effets.

3.5 Conclusion

Nous avons déjà mentionné, dans les sections précédentes, certains moyens pour respecter les critères de crédibilité, de fiabilité et de cohérence dans la conduite de la recherche. Pour augmenter la crédibilité de la recherche, nous avons mentionné la présence prolongée sur le

terrain, les techniques utilisées pour obtenir et analyser les données de manière à considérer différentes perspectives, la complémentarité des sources et des méthodes, l'utilisation d'informations objectivées sous une forme écrite ou sous une forme d'enregistrement audio permettant des vérifications ultérieures. Pour la fiabilité, nous avons exposé le paradigme dans lequel s'inscrivait cette recherche ainsi que nos orientations épistémologiques. De plus, l'étude des mini-cas ainsi que les conclusions ont été soumises à la critique d'un professeur chercheur, autre que les membres du comité de recherche, de manière à confronter la vision de la chercheuse, ses interprétations et ses conclusions avec celles d'une personne étrangère à la situation mais engagée dans des situations similaires de partenariat en formation à distance. Pour la cohérence, nous avons déjà expliqué comment les différentes méthodes de recherche ont été utilisées, quelles perspectives théoriques et quels instruments méthodologiques ont été utilisés pour le traitement des informations, les interprétations et les inférences inductives.

L'application de cette méthodologie a permis de réaliser une description détaillée de la situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé dans le cadre d'un partenariat de conception qui met en évidence les dimensions sociale et relationnelle de la situation et leurs effets sur les autres dimensions en présence. L'avantage de la méthodologie utilisée était la possibilité d'avoir accès à la fois aux informations concernant les actions et interactions des individus aux informations concernant les déterminants structuraux de ces actions et interactions ainsi qu'à celles portant sur l'évolution des structures, à l'intérieur d'une même recherche. Ce qui permettait de faire ressortir les interactions et les interdépendances entre les dimensions micro et macro sociologiques.

La description de la situation que l'on retrouve au chapitre suivant se présente sous la forme d'une narration qui comprend l'historique de la situation, la description du contexte et du cadre institutionnel et organisationnel du partenariat et celle des innovations découlant de ce partenariat; elle comprend également la description des structures construites par les acteurs ainsi que l'évolution de ces structures et la description du processus de co-développement du matériel de formation, de ses phases et de ses principales opérations en ce centrant sur les actions et les interactions entre les acteurs.

La méthodologie choisie a aussi permis de procéder à l'étude approfondie de quelques événements transactionnels selon une approche inductive qui a conduit à l'enrichissement conceptuel de la notion de transaction sociale. Ces analyses et leur apport théorique sont présentés au chapitre V de cette thèse.

CHAPITRE IV

LA DESCRIPTION DE LA SITUATION PARTENARIALE

4.1 Introduction

Durant les années 1990, le canton du Valais, situé en Suisse romande, s'est engagé dans une série de projets d'amélioration des services publics connus sous les noms de Administration 2000, Justice 2000, Institution 2000 et Éducation 2000. Dans tous ces projets, l'intention du Conseil d'État¹³ était de maintenir, voire d'améliorer les systèmes en place afin que la société valaisane puisse relever les défis qu'affrontent aujourd'hui les pays occidentaux tout en maîtrisant l'inflation des coûts (Résonance, 1995). C'est dans le contexte du projet Éducation 2000, appelé aussi E2000, que se place la situation étudiée.

Le concept de E2000 a été créé en 1995 par trois conseillers scientifiques¹⁴ du Département de l'instruction publique (DIP)¹⁵. En 1995, les objectifs du programme s'énonçaient ainsi :

- optimiser la formation dans le canton du Valais
- maximiser l'organisation de cette formation
- circonscrire les coûts liés aux tâches éducatives (Résonances, 1995).

L'ambition du projet E2000 consistait : à dégager des consensus sur la qualité des formations en prenant en considération les attentes de tous les acteurs et les partenaires de l'école; à élaborer de nouveaux principes de gestion financière et organisationnelle afin d'utiliser de manière optimale les ressources humaines et financières à disposition; à stimuler le

¹³ Dans ce chapitre, lorsqu'on parle d'État, il s'agit généralement des autorités cantonales.

¹⁴ Deux de ces conseillers ont été rencontrés en entrevue le 5/11/1999. Les trois conseillers sont considérés comme les initiateurs du projet E2000 et de la formation à distance dans le Valais.

¹⁵ Le nom du Département de l'instruction publique (DIP) a été remplacé par celui de Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS) en 1997. Les termes Département ou DECS seront utilisés pour identifier cette entité gouvernementale cantonale.

dynamisme local par une décentralisation de certaines compétences telles qu'une gestion pédagogique partiellement autonome des programmes, une marge d'autonomie financière et une autonomie organisationnelle. En contrepartie, l'école devait mettre en place un système d'assurance qualité combinant une rationalité économique et pédagogique à l'intérieur duquel l'enseignant aurait à procéder à son autoévaluation dans un objectif d'amélioration de ses prestations, l'école à une évaluation interne pour améliorer son fonctionnement et les autorités à l'évaluation externe pour exercer une surveillance et assurer la cohérence du système de formation (Résonances, 1996).

Conscients que les changements ne pourraient être imposés de l'extérieur mais devaient s'amorcer de l'intérieur du système de formation, les initiateurs du projet optèrent pour trois stratégies : une démarche participative permettant à tous les partenaires de la formation de faire part de leurs aspirations et de « faire valoir leurs connaissances, leurs expériences mais aussi leur imagination » (Résonances, 1995, p.1); la transmission régulière et étendue d'informations à tous les partenaires; et la formation de trois publics cibles, c'est-à-dire les directeurs d'écoles, les conseillers en développement organisationnel et le personnel enseignant.

La première stratégie s'est traduite dans les faits de la manière suivante. E2000 s'articulait autour de sept groupes appelés modules composés de représentants des autorités communales, du Département, du personnel enseignant, des parents, des milieux économiques et culturels ainsi que d'experts du monde de l'éducation et d'experts en analyse des prestations. Le rôle de ces groupes était d'examiner les activités de l'école sous différents angles et d'émettre des propositions d'amélioration sous forme de mesures concrètes. Chaque groupe de travail était sous la responsabilité d'une personne désignée qui assurait la coordination des travaux en collaboration avec la Direction E2000. E2000 était sous la responsabilité générale du Conseil d'État qui devait approuver le concept, décider des mesures à réaliser et proposer au gouvernement cantonal les décisions législatives. (Résonances, 1996).

Au plan de la stratégie d'information, le moyen utilisé était la revue *Résonances* qui est l'instrument de communication interne et externe du Département. Par le biais de cette revue, les promoteurs du projet E2000 souhaitaient créer un climat favorable à l'acceptation des transformations par les principaux acteurs de l'école. Au moment où le projet a été élaboré, les initiateurs ne voulaient pas que E2000 soit considéré comme une réforme mais plutôt comme un processus collaboratif de transformation de l'école valaisane devant déboucher sur une série de mesures pouvant être mises en place « dans le cadre des dispositions légales et réglementaires actuelles » (Résonances, 1995, p.3). Ils désiraient améliorer le fonctionnement de l'école et modifier, si nécessaire, ses structures sans avoir à passer par « des procédures juridiques ou administratives complexes et sans affrontements idéologiques stériles » (Résonances, 1995, p. 3). Ce ne fut cependant pas le cas. Amorcé à la fin août 1995 par la phase d'étude consistant à observer le fonctionnement du système et à analyser les prestations des enseignants et des autres acteurs de l'école, c'est en avril 1996 que la population prit connaissance des trente propositions de changement déposées par les groupes de travail de E2000. Ces changements portaient, entre autres, sur le financement, les programmes scolaires, l'évaluation des élèves, les tâches des enseignants et leur formation pédagogique. En raison de ces changements vus comme une profonde réforme de l'enseignement par une partie de la population (Le Nouvelliste, 1996), le projet s'est rapidement politisé et transformé en projet de loi. Or, en Suisse, toute réforme importante conduisant à une loi doit être acceptée par référendum. À partir de l'été 1996, la population s'est alors divisée en groupes opposés conduisant, de ce fait, aux affrontements idéologiques que les promoteurs souhaitaient éviter. Deux années de débats ont conduit la population, en juin 1998, à rejeter à 70% le projet de loi visant à transformer le système de formation valaisan, mettant fin au projet institutionnel E2000, menant à la disparition de la Direction du programme E2000 et à la dilution du pouvoir d'action de ses acteurs principaux et, finalement, à la mise à l'index de toute référence à Éducation 2000. Les promoteurs du projet E2000 considèrent que c'est aux failles de la mise en œuvre de la stratégie d'information qu'il faut attribuer l'échec du projet.

[...] au moment où ce projet a abouti à un aspect légal, on n'a peut-être pas fait le toilettage de toute l'information qui a passé depuis le début. Ce qui fait que des gens étaient au niveau de l'information au début des propositions, d'autres au milieu, d'autres à la fin. On revoyait dans les oppositions, heu, dans les opposants des choses

qui, pour nous, étaient depuis longtemps réglées [...] C'était loupé. Cette stratégie là était nulle [...] On n'a pas réussi [à maîtriser] [...] On voit bien les fautes du processus. (I1¹⁶).

Cependant, avant que le projet E2000 ne meure faute d'appui de la population, les promoteurs avaient déjà entamé les mesures d'accompagnement du changement projeté, dont la formation des publics cibles. Le premier public visé était les directeurs d'établissements afin « qu'ils ne bloquent pas les idées qui germaient dans les écoles » (I1) et deviennent « les moteurs du changement dans leur propre établissement » (D1). Trente deux des cinquante directeurs d'établissements publics ont ainsi reçu, au début de l'année 1996, une formation courte pour les préparer aux nouveaux rôles et aux responsabilités que prévoyait E2000. De plus, environ soixante-dix conseillers en développement organisationnel, dont le rôle était de faire démarrer des projets dans les écoles et de rendre les établissements « plus dynamiques et autonomes » (D1), ont également reçu de la formation. Mais le troisième public cible, les enseignants en exercice sur lesquels E2000 comptait pour devenir les premiers agents de transformation dans les écoles, posait un problème particulier.

En effet, en 1995, il y avait cinq mille enseignants à former rapidement. Les promoteurs n'avaient que deux ou trois ans pour convaincre et former le maximum d'enseignants à la philosophie portée par le projet E2000¹⁷ et faire acquérir les compétences nécessaires pour mettre en place le programme E2000. En même temps, l'État s'appropriait à fermer les Écoles Normales pour les remplacer par des Hautes Écoles Pédagogiques¹⁸ dont l'ouverture était prévue en 2001. Le Valais était donc dans une période où ni l'École Normale ni les HEP n'étaient en mesure de répondre aux besoins de formation continue des enseignants et au projet de formation de E2000. Dans ce contexte, la formation à distance s'est rapidement imposée comme le seul instrument utilisable en raison de son grand pouvoir de diffusion et de ses coûts raisonnables (D1).

¹⁶ Les codes I1 et D1 font référence à des entrevues réalisées pendant la recherche. Les codes dc1 à dc 258 font référence aux documents analysés. Voir la liste des codes et de leurs significations à l'appendice A et la liste des documents à l'appendice B.2.

¹⁷ Résumée sous le slogan « De moi et ma classe À nous et notre école » (dc10)

¹⁸ Les Hautes Écoles Pédagogiques seront identifiées sous le sigle HEP.

La formation à distance en Suisse est un phénomène très récent. En 1987, le service des affaires universitaires au Département du Valais était créé pour développer des activités à caractère universitaire ou de niveau universitaire dans le Valais. Il n'y avait aucune université ni institution de niveau universitaire dans le canton. Ce service soutint alors la création de trois instituts de formation reconnus par la Loi fédérale sur les universités; il s'agit d'un institut de formation interdisciplinaire et transdisciplinaire situé à Sion et de deux instituts de formation à distance : le EuroStudyCentre¹⁹ de Brig dans le Haut-Valais germanophone, institut fondé en 1992 et le Centre Romand d'Enseignement à Distance²⁰ de Sierre fondé en 1995. Puisque ces deux instituts pouvaient offrir des formations tant professionnelles qu'universitaires, le Département leur confia le mandat d'offrir des formations et des perfectionnements pouvant être jugés équivalents à ce que devraient offrir les HEP dans le futur.

En juillet 1995, le délégué aux affaires universitaires du Département, lequel était également l'un des initiateurs de E2000 et le président du CRED, invitait les deux instituts à rassembler et à analyser les différentes offres disponibles sur le marché de la formation à distance pouvant convenir aux publics cibles de E2000 ainsi que les possibilités de mise en place de cours de perfectionnement sur les bases de travail définies par le groupe Formation E2000. Dans le procès verbal d'une rencontre tenue le 21 janvier 1996 à laquelle participaient les directeurs des centres de formation à distance, les initiateurs de E2000 et le responsable du groupe Formation E2000, il est précisé qu'au plus tard à la fin août 1996, le programme E2000 devait démarrer, dont, la formation des publics cibles par le biais de la formation à distance (dc17).

¹⁹ L'EuroStudyCenter sera identifié sous le sigle ESC dans ce document.

²⁰ Le Centre Romand d'Enseignement à Distance sera identifié sous le sigle CRED dans ce document. Le CRED a été constitué en 1995 par une association qui regroupe des collectivités de droit public, des institutions de formation universitaire, des personnalités du monde de l'enseignement et des représentants de l'économie privée. En 1999, son offre de cours crédités de niveau universitaire puisait dans des formations offertes dans cinq universités, une québécoise et quatre françaises. Le CRED offre également de la formation continue, dont, le programme de perfectionnement en sciences de l'éducation élaboré en partenariat avec la TÉLUQ et avec le soutien du DECS.

Le CRED se voyait donc investi de deux mandats. Le premier, plus général, consistait à offrir des cours et des programmes de niveau universitaire à la population suisse de langue française et ce, par le biais de la formation à distance, ce qui exigeait du CRED d'avoir rapidement un catalogue varié d'offres de cours susceptibles d'intéresser cette population. Le second, plus spécifique, était de trouver très rapidement un programme, offert à distance, pouvant s'inscrire dans la stratégie de formation prévue par E2000 pour perfectionner le personnel enseignant et le préparer à participer activement à l'atteinte des objectifs du programme E2000.

C'est dans ce contexte général et avec les objectifs de promouvoir la formation à distance dans le Valais et de réaliser les mandats qui leur étaient confiés que le président et le directeur du CRED²¹ prirent contact avec la TÉLUQ, au printemps de 1995, pour négocier un accord général de coopération ayant pour objet « le support que la Télé-université peut apporter au Centre pour le développement de la formation à distance sur le territoire suisse » et les « bases d'une collaboration régulière et permanente » pour les questions touchant l'enseignement à distance en langue française en Suisse (Accord de coopération, mars 1996). Dans le cadre de cet accord général de coopération, la TÉLUQ et le CRED, entre avril 1996 et mai 1999, signèrent trois ententes spécifiques de diffusion de cours et de programmes de la TÉLUQ sur le territoire suisse par l'intermédiaire du CRED et trois contrats fermés par lesquels la TÉLUQ s'engageait à élaborer un programme de perfectionnement sur mesure, pour les enseignants valaisans, correspondant à la demande et aux exigences du DECS et du groupe Formation E2000.

Ces ententes et ces contrats sont la concrétisation de l'alliance établie entre le CRED et la TÉLUQ, alliance par laquelle, deux établissements souverains et autonomes se sont volontairement et mutuellement choisis comme « interlocuteurs privilégiés dans les questions touchant l'enseignement à distance en langue française pour la Suisse » (Accord de coopération, mars 1996), ce choix amenant :

²¹ Le directeur du CRED a été rencontré en entrevue les 28/10/1999, 4/11/1999 et 8/11/1999. Dans ce document il est identifié sous le titre de directeur.

- la TÉLUQ à considérer le CRED comme l'intermédiaire privilégié pour la diffusion de ses programmes et de ses cours sur le territoire suisse;
- le CRED à s'engager à ne pas offrir des activités provenant d'autres établissements dans les champs où œuvre la TÉLUQ sans l'accord de cette dernière;
- le CRED et la TÉLUQ à s'engager à déterminer conjointement la pertinence d'établir entre eux des accords spécifiques de collaboration dans les cas de développement de programmes ou d'activités en enseignement à distance et en langue française.

Le programme de perfectionnement en sciences de l'éducation élaboré conjointement par la TÉLUQ et le CRED en collaboration avec le DECS et diffusé à distance par le CRED sur le territoire du Valais est l'un des produits de cette alliance. L'élaboration de ce programme a été commandité par le CRED et a donné lieu à « trois contrats fermés avec des produits livrables à des dates déterminées » (Direction des études, 2000). Ces produits se présentent sous la forme de neuf modules de formation constitués d'un matériel didactique et pédagogique imprimé permettant une formation autonome et à distance des enseignants et d'un dispositif d'encadrement de la formation comprenant, entre autres, des rencontres collectives en présentiel.

Ce chapitre a pour but de décrire la situation partenariale ayant conduit à l'élaboration de ce programme commandité de perfectionnement médiatisé en portant un regard particulier sur les rapports sociaux qui ont conduit à la mise en place, au développement et au maintien du partenariat de conception, du réseau de coopération et du dispositif de formation. La description mettra également en évidence la contribution des différents partenaires et collaborateurs au co-développement du programme de formation en sciences de l'éducation diffusé par le CRED et permettra d'identifier les principaux événements transactionnels de la situation étudiée. La première partie vise à décrire le contexte et le cadre de l'échange social qui ont permis de déterminer la base commune de la coopération, l'objet de cette coopération et la mobilisation des acteurs autour de la construction d'innovations telles que *l'Accord de coopération TÉLUQ – CRED, les accords spécifiques pour l'élaboration du Programme de formation continue en sciences de l'éducation et les contrats fermés* qui ont conduit au développement des neuf modules de ce programme. La deuxième partie s'intéresse aux structures construites par les acteurs à travers leurs pratiques, c'est-à-dire au réseau de coopération et au dispositif de formation comprenant le programme de formation et la

structure organisationnelle et décisionnelle qui a permis de le concevoir, de le développer, de le diffuser et de l'évaluer. La troisième partie s'attarde à décrire les aspects sociaux et relationnels du processus de co-développement du programme commandité de perfectionnement médiatisé sur lequel porte cette étude de cas. En conclusion, les principales caractéristiques de cette situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé sont relevées ainsi que la liste des événements transactionnels dont l'étude détaillée est présentée dans le chapitre subséquent.

PREMIÈRE PARTIE

LE CONTEXTE ET LE CADRE DU PARTENARIAT

4.2 Introduction de la première partie

Le premier document officiel formalisant l'alliance établie entre la Télé-université du Québec (TÉLUQ) et le Centre romand d'enseignement à distance (CRED) sis dans le canton du Valais en Suisse prend la forme d'un accord général de coopération entre deux établissements. Cet accord posait les bases d'une collaboration régulière et permanente entre les deux établissements et ouvrait la voie pour la mise en place d'ententes particulières concernant la diffusion des cours et des programmes de la TÉLUQ sur le territoire suisse et d'accords spécifiques dont la nature n'était pas précisée. Trois accords spécifiques ont été signés entre mai 1996 et avril 1998. Ils concernaient l'élaboration d'un programme de perfectionnement en sciences de l'éducation s'adressant aux enseignants du Valais, lequel programme serait développé par la TÉLUQ et diffusé sur le territoire valaisan par le CRED.

Pour identifier les facteurs et les événements qui ont contribué à la mise en place des accords spécifiques entre ces établissements et reconnaître la contribution des rapports sociaux à la structuration, au développement et au maintien de l'accord général de coopération liant la TÉLUQ et le CRED, les personnes qui ont participé aux négociations et aux échanges qui ont précédé la signature des accords ont été rencontrées en entrevue. L'historique de ces accords ainsi que les caractéristiques de ces derniers ont été retracées à travers les documents mis à disposition par ces informateurs. La première section retrace l'historique de l'accord général de coopération TÉLUQ-CRED, lequel sert de cadre général aux accords spécifiques qui ont conduit à la signature de trois ententes pour la diffusion de programmes de la TÉLUQ sur le territoire suisse et de trois contrats fermés par lequel la TÉLUQ s'engageait à produire le matériel de formation d'un programme de perfectionnement en sciences de l'éducation contre paiement de la part du CRED. La deuxième section retrace l'historique et l'évolution des accords spécifiques qui ont conduit à la signature des contrats fermés de conception et de production, par la TÉLUQ, du programme commandité de perfectionnement médiatisé. La troisième section présente les principaux éléments composant les offres de service qui ont conduit à la signature des contrats de conception du matériel de formation conclus entre le CRED et la TÉLUQ. Enfin, la quatrième section présente les prémices d'un recadrage de la

situation contractuelle susceptible de permettre l'élargissement des accords spécifiques, le renouvellement de l'entente partenariale et son ouverture vers de nouveaux projets communs.

4.2.1 L'historique de l'accord de coopération TÉLUQ – CRED

Tous les informateurs rencontrés ont mentionné qu'en 1994-1995, le Valais vivait une période propice aux changements. Il y avait un climat favorable à la transformation de l'école et à l'introduction d'innovations dans le système valaisan de formation. Le Département subissait une transformation structurelle importante et une modification de responsabilités qui laissaient temporairement vacants les lieux de pouvoirs décisionnels habituels. Et surtout, il y avait trois personnes bien informées et expérimentées qui désiraient transformer le système de formation valaisan (I1) et qui disposaient d'une très grande liberté décisionnelle et de peu de contraintes administratives (R1). Elles ont su profiter des opportunités offertes par le contexte d'ouverture et d'instabilité pour soutenir l'introduction de la formation à distance dans le Valais et pour mettre de l'avant un projet de transformation de l'école valaisane sur les bases d'un processus de collaboration impliquant tous les partenaires de l'école. Il s'agissait du projet E2000.

Avant même la création du CRED et pendant la période de conception du projet E2000, l'un des initiateurs de E2000 et le promoteur de la formation à distance dans le Valais envisageait de mettre en place une équipe qui aurait quelques notions théoriques et pratiques sur la formation à distance pour l'introduire en Suisse romande et en assurer le développement. À l'automne 1994, à l'occasion d'un symposium international sur la formation à distance à Genève, il rencontra l'un des spécialistes internationaux de la formation à distance, un professeur de la TÉLUQ, avec lequel il discuta des possibilités de diffusion restreinte dans le Valais d'un cours d'*Introduction à la formation à distance* (EDU1600) offert par cet établissement. C'est ainsi que fut signée, en novembre 1994, la première *Convention de coopération* entre le Département de l'Instruction Publique du canton du Valais et la Télé-université (dc2). Aux dires des informateurs, cette première convention eut pour effet de créer des liens avec la TÉLUQ, cette dernière devenant un point d'appui crédible et une ressource pour le développement de la formation à distance en Suisse romande.

C'est encore à l'occasion d'un colloque, tenu à Poitiers au printemps 1995, que des représentants de la TÉLUQ et des deux centres de formation à distance du Valais se rencontrent de nouveau. Suite à cette rencontre, le directeur du Bureau de Coopération Nationale et Internationale (BCNI) de la TÉLUQ se rend à Sierre pour visiter le CRED et discuter avec le président du CRED les bases d'un accord général de coopération offrant la possibilité d'établir par la suite des ententes spécifiques entre le TELUQ et le CRED (H1). Pour répondre aux mandats qui lui avaient été confiés, le CRED cherchait à créer des alliances stratégiques avec des universités détenant des cours et des programmes offerts à distance dans les domaines d'intérêts de la population suisse. Aussi, en juin 1995, dans une lettre adressée au directeur du BCNI, les deux présidents des centres de formation à distance suisses proposèrent à la TELUQ que le CRED serve d'antenne francophone pour la diffusion de ses cours en Europe (dc3). En même temps, le CRED recherchait parmi les offres disponibles celles pouvant convenir au perfectionnement des publics cibles de E2000. Aussi, en parallèle de l'offre formelle de partenariat de diffusion proposée par les représentants institutionnels des centres, le directeur du CRED, le 13 juillet 1995, entrait en contact avec le professeur, concepteur du cours EDU1600, pour solliciter son soutien dans ses recherches de cours et de programmes existant au Canada et pouvant convenir aux publics cibles de E2000 (dc5).

C'est au cours d'une conférence téléphonique tenue un mois plus tard, soit en août 1995 et à laquelle participaient les directeurs et les présidents des deux centres de formation à distance suisses, le directeur du BCNI ainsi que le professeur, qu'ont été discutées les modalités du protocole d'accord liant la TÉLUQ et les centres suisses ainsi que les possibilités de collaboration et de soutien pour la recherche des cours de perfectionnement pour la clientèle de E2000. Le lendemain, soit le 1^{er} septembre 1995, le directeur du CRED faisait parvenir une proposition d'accord de coopération résumant en six points les discussions de la veille. Cette proposition servit de base pour la rédaction de l'*Accord de coopération TÉLUQ – CRED* (dc12). La version définitive de cet accord fut signée et approuvée le 21 mars 1996 (dc19)²².

²² Un extrait de l'accord présentant ses principaux éléments est reproduit à l'appendice C.1

Dans cet Accord, on peut remarquer l'intention des partenaires de s'engager dans une alliance formelle s'inscrivant dans la continuité et pouvant évoluer selon les besoins et les développements futurs. Cet accord général permettait d'y annexer des ententes plus spécifiques. En date du 18 mai 2000, l'accord avait donné lieu à quatre (4) ententes spécifiques de diffusion²³ et à trois (3) contrats fermés avec des produits livrables à des dates déterminées (Direction des études, 2000). Les premières répondaient au besoin de CRED de trouver rapidement une offre de cours à distance pouvant intéresser la population adulte de la Suisse romande et les seconds correspondaient au mandat reçu du DECS de développer une formation pouvant contribuer au perfectionnement des enseignants du Valais et à l'atteinte des objectifs de E2000.

4.2.2 Les accords spécifiques

L'accord général de coopération prévoyait d'apporter un soutien concret au CRED pour le développement de la formation à distance sur le territoire suisse. En parallèle des négociations institutionnelles portant sur les ententes spécifiques, des contacts plus informels ont été établis entre le directeur du CRED, le professeur et la coordonnatrice du Centre de formation sur mesure dès juillet 1995. À travers ces contacts, des demandes ont été formulées par le CRED, lesquelles s'inscrivent dans le cadre de cette obligation de soutien prévue dans l'accord de coopération. C'est ainsi qu'en juillet 1995, le directeur du CRED faisait parvenir une première demande de soutien au professeur pour analyser la possibilité de mettre en place un cours de perfectionnement pour les directeurs d'école qui s'inscrirait dans le cadre de E2000 (dc5). Cependant, en septembre 1995, le directeur avisait la TÉLUQ que le Département, pressé d'agir sur le public des directeurs d'école, avait déjà porté son choix sur une formation en face à face donnée par l'institut de Fribourg. Cette première demande de soutien devenait donc caduque.

En janvier 1996, une seconde demande parvenait à la TELUQ, soit celle de trouver des formations existantes pouvant convenir pour le perfectionnement des enseignants dans le cadre de E2000 et d'estimer les coûts de réalisation d'un tel projet (dc16). Dans sa lettre, le

²³ Une description succincte des ententes spécifiques est présentée à l'appendice C.2

directeur mentionnait que les délais pourraient causer des problèmes, la formation devant débiter à l'automne 1996. En mars 1996, dans un second message sur le sujet, le directeur du CRED demandait à la coordonnatrice de rassembler le matériel des cours identifiés par le groupe Formation E2000 à l'aide des catalogues d'offres de cours de certains établissements canadiens et de le faire parvenir au CRED très rapidement afin que les membres du groupe puissent en évaluer la pertinence et effectuer le choix des contenus. Il rappelait l'enjeu important que constituait, pour le CRED, le perfectionnement de cette clientèle cible de E2000 (dc19). Cette lettre était accompagnée d'un rapport produit par le responsable du groupe Formation E2000 dans lequel on retrouve les premières précisions concernant le projet de perfectionnement des enseignants (dc10). On y apprend :

- que la formation aurait une durée de 600 heures réparties sur trois ans;
- que cette formation devrait avoir un maximum de présentiel la première année mais ensuite uniquement du soutien tutoral;
- que le Département soutiendrait l'inscription d'un total de 375 enseignants, à raison de 125 inscriptions par année;
- la liste des thèmes (9) de formation retenus pour cette clientèle;
- que la formation devrait démarrer en novembre 1996.

Le 17 avril 1996, la coordonnatrice faisait part, au directeur, des difficultés et des coûts que présentaient la recherche et l'achat des cours identifiés par E2000 et le CRED (dc23). Pour plusieurs de ces cours, particulièrement ceux provenant d'universités d'enseignement traditionnel, il n'existait pas de matériel pédagogique édité ou encore de politique de commercialisation des cours. La question des coûts des droits d'auteur était également soulevée dans ce message. En raison de ces difficultés, une suggestion de fonctionnement a alors été proposée par la Direction du perfectionnement de la TÉLUQ après consultation auprès du professeur : faire venir une personne de E2000 durant trois semaines pour effectuer sur place la sélection des contenus, travailler avec les spécialistes pédagogiques de la TÉLUQ pour intégrer ces contenus dans une démarche pédagogique structurée et développer des activités pédagogiques pertinentes. L'offre de service de la Direction du perfectionnement serait alors de livrer un « produit fini » qui aurait été développé conjointement mais qui appartiendrait, par la suite, totalement au CRED une fois tous les frais remboursés. Il est possible de reconnaître ici certaines caractéristiques d'une commandite et les prémices du

partenariat de conception²⁴. En réponse à ce message, le directeur, le 24 avril 1996, faisait part des inquiétudes des responsables du groupe Formation E2000 relativement à la démarche entreprise, aux coûts qu'elle était susceptible d'engendrer et aux chances d'arriver à un résultat rapide compte tenu du nombre élevé d'établissements à consulter (dc25). Et pour la première fois, le CRED suggère de mandater la TÉLUQ pour élaborer une formation sur mesure à distance à l'intention des enseignants et répondant aux conditions déterminées par E2000. Cette formation pouvait s'inspirer du modèle du cours *Introduction à la formation à distance* (EDU1600) et s'ajuster à l'offre de l'ESC de Brig. Une conférence téléphonique est alors proposée afin de discuter de vive voix ces propositions. On en retrouve les conclusions dans l'extrait suivant de la première offre de service développée par la TÉLUQ pour ce projet.

Cette rencontre a permis de clarifier les informations concernant la clientèle visée par ce perfectionnement, le nombre de personnes concernées, leur formation, leur provenance, le contenu à concevoir pour la première année, le nombre d'heures d'apprentissage considéré et le type d'activités souhaitées. Par la suite, la directrice du perfectionnement [...] a fait parvenir, le 3 mai, à monsieur [le directeur], une estimation budgétaire qu'il a eu l'occasion de discuter avec elle. Cette discussion, la conférence du 1^{er} mai ainsi que tous les échanges précédents ont conduit la Télé-université à déposer la présente offre de service (Offre de service, 1996).

Cette conférence mit fin à la phase d'exploration des formations existantes et a conduit : le CRED à confier à la TÉLUQ le mandat, qu'il avait lui même reçu du DECS et du groupe Formation E2000, d'élaborer un programme de perfectionnement sur mesure et non crédité répondant aux spécifications précisées par ces mandants; la TÉLUQ à accepter ce mandat et à proposer une offre de service susceptible de conduire à l'établissement d'un contrat avec le CRED dont l'objet serait la conception et la production d'un programme de perfectionnement pour les enseignants du canton du Valais, lequel programme serait cédé au CRED contre le paiement d'une somme convenue.

²⁴ On se rappellera qu'un partenariat de conception est une alliance stratégique qui repose sur un partage des tâches et des responsabilités ainsi que sur une interdépendance entre les partenaires. Il couvre tout le processus industriel, depuis la conception jusqu'à la livraison du produit commandé et privilégie le travail d'équipe impliquant les partenaires dès le début du processus.

4.2.3 Les offres de service et les contrats fermés

Le 3 mai 1996, la coordonnatrice faisait parvenir au CRED une offre de service sommaire concernant l'élaboration de la première année d'un programme de perfectionnement sur mesure pour les enseignants du Valais susceptible de répondre à la demande du DECS, du groupe Formation E2000 et du CRED (dc26). Cette offre avait été rédigée par le professeur sur la base des informations échangées au moment de la conférence téléphonique du 1^{er} mai 1996. Le 8 mai 1996, le directeur expédiait une lettre d'acceptation de l'offre en demandant d'inclure dans celle-ci les coûts d'adaptation du matériel qui suivrait la première diffusion des modules du programme ainsi que le coût des droits d'auteurs (dc27). Il assurait également la TÉLUQ qu'au besoin, des experts de E2000 pourraient être disponibles pour soutenir les concepteurs et pour valider le matériel développé dans le cadre du mandat confié.

Si considérer les coûts d'adaptation du matériel ne posait aucun problème, l'estimation du coût de dégagement des droits d'auteur était par contre impossible à préciser à l'avance puisque ces droits sont accordés par les maisons d'édition et les coûts demandés changent en fonction du nombre de pages dégagé, du nombre de copies désiré et de la durée du dégagement. Aussi, comme solution, la TÉLUQ proposa de prendre en charge les coûts engendrés par le dégagement des droits d'auteur pour les textes utilisés dans le matériel jusqu'à concurrence de 1 000\$ CDN par contrat et à fournir un rapport complet au CRED des conditions obtenues des maisons d'édition afin qu'il puisse procéder ultérieurement aux demandes de dégagements supplémentaires en fonction de ses besoins (dc30). Ces éléments ayant été ajoutés à la première offre, le directeur confirma, le 31 mai 1996, que la nouvelle offre de service était conforme à la demande du CRED et que la TELUQ pouvait débiter les travaux de conception de la formation, même si le contrat formel liant la TELUQ et le CRED n'était pas encore signé²⁵ (dc31). Suite à cet accord informel, le CFM prit le risque de s'engager dans des dépenses de développement avant même d'avoir un contrat formel lui garantissant juridiquement que le CRED respecterait ses engagements envers la TELUQ.

²⁵ En fait, ce n'est que le 30 août 1996 que fut signé le premier contrat alors que, selon l'échéancier prévu dans l'offre de service, la conception du premier module de formation devait déjà être terminée à cette date.

Selon les informateurs, c'est en raison des ententes déjà existantes entre le CRED et la TÉLUQ et sur la confiance fondée sur les expériences antérieures et réussies de partenariat avec le Valais, que la TÉLUQ a entamé le processus de conception avant même que ne soit signé le contrat.

Cette première offre de service, rédigée par le professeur au nom de la Direction du perfectionnement de la TÉLUQ et présentée au CRED et à Éducation 2000 du DECS, avait pour objet de « concevoir une activité de formation continue (200 heures) des enseignants comportant trois modules sur : 1) une approche cognitive de l'apprentissage, 2) la psychologie sociale et 3) la sociologie de l'éducation »; de « concevoir un guide d'encadrement présentiel (40 heures) comprenant un modèle d'encadrement et des activités de groupe » et de « produire une version du matériel prête à reproduire » (Offre de service, 1996). Cette formation devait répondre aux besoins de formation identifiés par E2000 et à certaines prescriptions, soit la mise à jour des connaissances théoriques dans des domaines ciblés, des savoirs pratiques devant supporter l'intervention des enseignants au plan de la gestion des groupes, de la communication interpersonnelle, de l'évaluation, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage ainsi que de l'utilisation adéquate des technologies actuelles. La formation devait mettre en étroite relation les connaissances théoriques et les savoirs pratiques et favoriser un engagement actif de l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage. Le développement de la capacité d'innovation des enseignants dans leur pratique était également un objectif visé par E2000. Ces précisions de la demande constituaient les éléments d'orientation devant servir au choix de l'approche pédagogique, des stratégies pédagogiques, des contenus et des activités d'apprentissage, d'encadrement et d'évaluation. L'offre de service constitue la réponse de la TÉLUQ à la demande du CRED et du DECS d'élaborer un programme de perfectionnement en sciences de l'éducation répondant aux besoins identifiés par le groupe Formation E2000. Les éléments d'informations contenues dans l'offre de service²⁶ constituent des prescriptions quant à ce qui devait être conçu et développé ainsi qu'aux conditions qui serviraient de cadre à l'élaboration

²⁶ Voir les détails des offres de services à l'appendice C3.

du matériel demandé. L'offre de service devenait le premier document de travail ayant une valeur de prescription à circuler entre ces personnes.

Quant au contrat formel liant la TÉLUQ, représentée par la directrice générale, et le CRED, représenté par le président et le directeur, il reprend les grandes lignes de l'offre de service en précisant toutefois :

- que les documents à concevoir, soit les trois manuels d'apprentissage et le guide d'encadrement devaient être remis au directeur du CRED avant le 31 mars 1997;
- que les composantes de l'activité de formation seraient évaluées à l'aide d'un questionnaire soumis aux apprenants et aux personnes tutrices et ensuite révisées suite à cette évaluation;
- que le CRED verserait le montant fixé pour la réalisation de cette activité en trois versements égaux soit après la livraison de chaque module;
- que le CRED pouvait utiliser les documents produits pour les fins pour lesquelles ils ont été produits et que toute autre utilisation devrait faire l'objet d'une autorisation préalable de la Télé-université;
- que la TÉLUQ s'assurerait d'obtenir au nom du CRED les autorisations de reproduction des textes utilisés dans les documents, assumerait les coûts jusqu'à un maximum de 1 000\$ CDN et fournirait au CRED un rapport complet des autorisations obtenues;
- que l'offre de service du 17 mai 1996 annexée au contrat en faisait partie mais que le contrat aurait préséance en cas de divergence;
- que les personnes désignées à titre de représentants autorisés étaient, pour la TELUQ la directrice du Centre de formation sur mesure et pour le CRED, le directeur.

Pour les informateurs, le contrat ne venait que formaliser la question des droits d'auteur, les responsabilités de chacun, les dispositions particulières et les modalités de paiement. Le vrai contrat était le contrat moral de coopération établi entre les partenaires lorsque le CRED et le DECS acceptèrent l'offre de service. Ce contrat moral était objectivé sous la forme d'une télécopie et était perçu, par les partenaires, comme un engagement et une obligation mutuelle même si la formalisation, soit le contrat officiel, ne venait que plusieurs semaines plus tard.

Deux autres offres de service²⁷ suivies de deux contrats formels furent par la suite signés pour l'élaboration des deux autres années de formation. Ces offres se situent dans le prolongement

²⁷ La deuxième offre de service a été soumise le 5 mars 1997 et le contrat signé le 16 mai 1997; la troisième offre a été soumise le 30 avril 1998 et le contrat signé le 20 juillet 1998. Voir la comparaison des Offres de service à l'appendice C.3.

de la première faite en mai 1996 et elles reprennent le modèle de celle-ci. Quant aux contrats, ils reprennent les termes du premier contrat avec quelques modifications copiant celles des offres de service.

4.2.4. Des compléments aux accords spécifiques

Dès les premiers échanges négociés entre le CRED et la TÉLUQ concernant le programme de perfectionnement en sciences de l'éducation, le directeur du CRED avait comme préoccupation d'offrir éventuellement ce programme à une plus vaste clientèle que celle ciblée par le DECS. L'élaboration d'un tel programme devait entraîner, pour le CRED, un investissement financier important qu'il ne pouvait récupérer que par le biais des frais d'inscription des étudiants. Si le nombre d'étudiants que le DECS prévoyait subventionner semblait suffire pour couvrir les frais occasionnés par le développement de ce programme (dc28), rien ne garantissait que ce nombre soit atteint. De plus, ce nombre ne permettrait pas de dégager les profits nécessaires au développement de nouvelles offres de formation par le CRED. Aussi, dans le but d'éviter une perte financière possible et éventuellement de bénéficier de surplus permettant le développement de nouveaux programmes et l'engagement du personnel nécessaire à sa croissance, le CRED se devait d'essayer de rentabiliser au mieux son investissement en cherchant d'autres clientèles pour ce programme. Deux options ont été mises de l'avant. La première consistait à offrir le programme aux enseignants d'autres régions de la Suisse romande; la seconde, à diversifier l'offre de ce programme de manière à rejoindre des clientèles qui ne souhaitaient pas nécessairement s'engager dans un programme complet de trois ans.

La première option nécessitait une renégociation de la clause 4.1 du contrat établi avec la TÉLUQ, laquelle clause restreignait au Valais les droits de diffusion du programme par le CRED. Toute autre utilisation du matériel que celle prévue au contrat devait faire l'objet d'une autorisation de la TELUQ. Elle impliquait également des ajustements au programme qui n'avait pas été conçu pour une offre indépendante du projet E2000, lequel ne concernait que le canton du Valais. Quant à la seconde option, elle impliquait des modifications et des

ajouts au programme afin qu'il soit possible d'offrir les modules de manière indépendante les uns des autres.

C'est avec cet objectif de rentabilité qu'en février 1997, le directeur du CRED sollicitait une prise de position de la TÉLUQ au regard d'une diffusion plus élargie des modules du programme en sciences de l'éducation (dc95), donc d'une diffusion autre que celle prévue aux contrats signés par le CRED et la TELUQ. Par ailleurs, la TÉLUQ était aussi intéressée à utiliser et adapter le matériel de formation pour en faire un programme crédité qui serait offert au Québec et éventuellement dans la Francophonie (dc103b; dc196). De plus, en janvier 1999, l'idée de rendre entièrement disponible ce programme sur Internet était également mise de l'avant par le professeur. Mais, comme le directeur l'indique en entrevue :

On peut aussi imaginer un jour que les Français s'intéressent à ce qu'on fait ici. Et plutôt que ce soit la Télé-université à qui on laisserait la liberté d'aller ... je ne sais pas où, moi je veux bien y aller. On peut imaginer aussi que cette formation dépasse les frontières de la Suisse. Tout à coup, pourquoi pas qu'elle ne soit pas intégrée dans le catalogue du Centre National d'Enseignement à Distance et que là [...] la Télé-université, le CRED jouent un rôle spécifique sur ce qui pourrait se passer en France (D3).

Ce projet de diffusion élargie au plan national et international posait un problème de droits de propriété du programme. D'un côté, la TÉLUQ possédait certains droits de propriété intellectuelle en tant que concepteur et auteur des modèles et du matériel élaboré. D'un autre côté, le CRED se trouvait être le commanditaire du programme et, dans une certaine mesure, également le co-concepteur de celui-ci.

Les discussions autour de cette question des possibilités de diffusion du programme hors-Valais, tant par le CRED que la TÉLUQ, a entraîné des échanges entre le CRED et le CFM visant à trouver un compromis satisfaisant pour les deux partenaires tout en conservant la bonne entente nécessaire au maintien du partenariat entre les deux établissements appelés à coopérer dans d'autres projets. Il s'agit bien là d'une situation inédite pour les deux partenaires, situation qui les a entraînés dans des transactions susceptibles de conduire à la modification de cette clause 4.1 et à une innovation quant à la manière dont ce problème de

droit de propriété pouvait être réglé. Aussi, nous allons considérer cette renégociation de la clause 4.1 du contrat comme un événement transactionnel, lequel est étudié en détail dans le cinquième chapitre, à la section 5.2.

4.2.5 Discussion et conclusion de la première partie

En 1994-1995, trois conseillers scientifiques, à qui le Conseil d'État a confié la responsabilité de la mise en œuvre de la Réforme E2000, décident de concevoir un modèle de changement du système scolaire valaisan fondé sur une triple stratégie de participation, d'information et de formation susceptible « d'inscrire l'école valaisane dans un processus d'amélioration constante » (I1). Cette triple stratégie peut être traduite, en termes d'intentions, dans les mots suivants : susciter une adhésion partenariale autour d'un projet d'innovation du système scolaire valaisan en y engageant tous les partenaires de l'école; construire une demande sociale pour un nouveau modèle culturel de l'école en informant les divers publics; amorcer le processus d'institutionnalisation du nouveau modèle culturel par la formation des publics cibles.

Au moment où les dirigeants du tout jeune Centre romand d'enseignement à distance proposent à la TÉLUQ de servir d'antenne francophone pour la diffusion de ses cours en Europe, soit en juin 1995, la stratégie de participation est un succès. L'engagement de plus de 500 personnes dans les travaux d'analyse des prestations et dans les sept groupes de travail dont la tâche était d'élaborer les propositions d'amélioration du système scolaire en témoigne. La stratégie d'information est à peine amorcée et les publications du DECS dans la revue *Résonances* commencent à toucher le public des enseignants du Valais. Quant à la stratégie de formation, en l'absence d'une offre structurée pouvant convenir et d'établissements universitaires aptes à répondre rapidement à son projet de Réforme, mais également parce que la formation à distance semblait le moyen le plus adéquat pour rejoindre rapidement le plus grand nombre possible d'enseignants, le DECS confie aux deux nouveaux instituts de formation à distance le mandat d'explorer le marché des formations existantes et de proposer un programme pouvant convenir aux besoins identifiés par le groupe Formation E2000. Le programme de perfectionnement devait conduire les enseignants en exercice à se

mettre à jour au plan théorique, à innover dans leur pratique et à participer à l'amélioration du système scolaire valaisan.

La réalisation de ce mandat constituait un enjeu important pour le CRED à la recherche des clientèles et des moyens d'assurer son développement et sa survie. Le projet E2000 était, pour cet établissement, une occasion d'avoir accès à une clientèle importante n'ayant dans le Valais que peu de possibilités de perfectionnement, de se positionner comme établissement de niveau universitaire dans un canton qui ne possédait aucune université et de bénéficier de l'appui de l'État pour le développement de son offre de formation. Le défi consistait à proposer rapidement un programme pouvant convenir aux responsables du projet E2000, c'est-à-dire un programme sur mesure et orienté vers les objectifs de E2000. En raison d'une première expérience de collaboration réussie avec la TÉLUQ en 1994, les responsables du projet E2000 ainsi que le directeur du CRED ont considéré la TÉLUQ comme le « seul opérateur intéressant pour nous aider dans ces stratégies [...] On n'a pas imaginé que ça pouvait être quelqu'un d'autre parce que, connaissant la qualité pédagogique, didactique des choses, on s'est dit on ne va pas chercher ailleurs » (I1). C'est ainsi que le CRED proposa à la TÉLUQ d'établir un accord de coopération par lequel les deux établissements se reconnaissaient mutuellement comme partenaires privilégiés pour ce qui touchait l'enseignement à distance de langue française en Suisse et que la TÉLUQ accepta de soutenir le CRED dans ses efforts de développement.

Cet accord de coopération a donné lieu à trois ententes spécifiques qui ont permis au CRED d'élargir son offre de formation de programmes universitaires crédités et à la TÉLUQ d'avoir accès à de nouvelles clientèles pour ses programmes. Le partenariat, dans ce premier cas, a pris la forme d'une entente inter-établissements pour la diffusion, sur le territoire valaisan et par l'entremise du CRED, de certains programmes de la TÉLUQ. Ces ententes s'inscrivent dans une logique de l'offre, tant pour la TÉLUQ que pour le CRED. Elles visent des étudiants qui souhaitent s'engager dans des formations diplômantes et créditées.

L'accord général de coopération a également conduit à trois accords spécifiques se soldant par la signature de trois contrats fermés par lesquels la TÉLUQ s'engageait à élaborer, pour

le CRED et contre paiement, un programme de perfectionnement des enseignants répondant à la demande du DECS et aux conditions prescrites par le groupe Formation E2000. Les efforts de soutien, démontrés par la TÉLUQ envers le CRED dans la recherche d'une réponse satisfaisante à la demande émise par le DECS, témoignent de l'intention de la TELUQ de maintenir et de développer le partenariat entre les deux établissements. D'intenses relations entre le DECS, le CRED et la TÉLUQ ont précédé la rédaction des offres de service se voulant une réponse aux besoins identifiés par le groupe Formation E2000, à ses attentes et à ses exigences. Les offres de service fournissaient les spécifications nécessaires pour juger de l'adéquation entre l'offre de la TÉLUQ, c'est-à-dire le programme de perfectionnement médiatisé, et la demande du DECS et du groupe Formation E2000. Ces offres contenaient également suffisamment de détails sur les documents à produire, les ressources humaines nécessaires, les échéanciers et les coûts de développement prévus pour constituer une référence permettant aux mandants de juger, tant *a priori* qu'*a posteriori*, de la capacité des mandataires et de leur efficacité dans la réalisation du mandat confié. Ces accords spécifiques s'inscrivent donc dans une logique de la demande, cette demande étant d'élaborer très rapidement un programme de perfectionnement qui serait offert à distance à une clientèle ciblée par l'État pour devenir des agents de changement dans la mise en œuvre d'un nouveau modèle culturel d'enseignement et de gestion du système scolaire.

Les contrats fermés ont servi à formaliser les accords spécifiques et à préciser les obligations du prestataire et celles du commanditaire. Par ces contrats, la TÉLUQ s'engageait à concevoir et développer le matériel de formation selon les termes inscrits à l'offre et le CRED à financer l'élaboration du programme et à le diffuser par la suite en respectant les modalités prévues. Les produits attendus étaient spécifiés pour chaque contrat, soit trois manuels d'apprentissage et un guide d'encadrement. Le paiement était exigé après la livraison de chaque manuel. Le coût de développement des produits comprenait également un montant prédéterminé pour le dégagement des droits d'auteur des textes formant une partie du matériel de formation ainsi que le remboursement des frais encourus pour l'analyse de la demande et la rédaction des offres de service. L'engagement du CRED dans ces dépenses de développement laisse supposer qu'il estimait possible la rentabilité du programme et un retour sur investissement à travers les inscriptions qui seraient soutenues par le DECS.

Compte tenu de ces caractéristiques, il est possible d'affirmer que les contrats spécifiques correspondent bien aux caractéristiques d'une commandite et qu'il s'agit bien ici d'une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé.

Nous pouvons aussi considérer qu'il s'agit d'un partenariat de conception en raison des caractéristiques suivantes :

- la sélection de la TÉLUQ s'est opérée sur la base d'une expérience antérieure de collaboration réussie;
- il y a eu consultation prolongée entre le DECS, le CRED et la TÉLUQ pour la définition des objectifs globaux, du niveau de prestation demandé et du prix des services exigés et implication des trois partenaires dès la phase de conception du projet de programme;
- le mandat de la TÉLUQ couvrait tout le processus d'élaboration de programme y compris l'évaluation et la révision du programme après sa première diffusion;
- l'offre prévoyait la présence d'un représentant du DECS parmi les ressources humaines pour fournir les informations nécessaires et valider les décisions prises par les concepteurs.

Les partenariats de conception impliquent une volonté des partenaires d'entrer dans une relation de réciprocité autour d'un projet commun et de la maintenir aussi longtemps qu'ils en tirent mutuellement avantage. Or, une difficulté, liée à la commandite, s'est présentée une fois le projet terminé et les produits livrés. Dans une commandite, le produit élaboré devient habituellement la propriété du commanditaire, ou, à tout le moins, détient-il le droit de disposer des résultats à sa convenance. Dans le cas présent, il semble que ce ne soit pas le cas. Ce qui a été cédé au CRED par contrat était le droit d'utilisation des documents « pour les fins pour lesquelles ils ont été conçus » et non pas les droits de propriété sur le programme ou le droit d'en disposer à sa guise. Aussi, lorsque le CRED a souhaité élargir la diffusion de ce programme pour atteindre d'autres clientèles et ainsi obtenir un meilleur retour sur investissement, il a dû demander l'autorisation préalable à la TÉLUQ tel que stipulé dans la clause 4.1 du contrat. Mais la TÉLUQ souhaitait, elle aussi, utiliser ce programme pour élargir son offre de cours crédités sur le marché québécois de la formation et également, répondre aux besoins de formation de certaines pays de la Francophonie grâce à ce programme. Aussi, la TÉLUQ et le CRED, partenaires de par l'accord de coopération signé entre eux, devenaient des concurrents potentiels pour la diffusion du programme commandité par le CRED mais développé par la TÉLUQ. Liés par des ententes spécifiques

profitables aux deux établissements, les responsables de ces établissements avaient intérêt à trouver un compromis viable, autour de cette question des droits de propriété et des droits d'utilisation du programme, de manière à maintenir l'alliance stratégique qui les unit. Nous avons là, au plan institutionnel, un premier événement transactionnel où deux établissements partenaires renégocient leur accord en raison d'une condition formalisée qui ne garantit pas la réciprocité des avantages nécessaires au maintien du partenariat. Cette situation est étudiée plus en profondeur dans le prochain chapitre, afin de connaître la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales sur le développement et le maintien du partenariat entre le CRED et la TÉLUQ.

DEUXIÈME PARTIE

LES STRUCTURES CONSTRUITES DANS LE PARTENARIAT DE CONCEPTION

4.3 Introduction de la deuxième partie

Les partenariats habituels du CRED sont des accords juridiques, politiques ou financiers par lesquels deux établissements s'entendent pour la diffusion de cours, comme c'est le cas des ententes spécifiques établies entre la TÉLUQ et le CRED mentionnées précédemment. Ce sont des partenariats dans lequel le CRED agit surtout en tant que prestataire de services pour des universités désireuses d'offrir leur formation sur le territoire valaisan. Le CRED se soumet alors aux exigences de ces universités et les rapports sont semblables à ceux que l'on retrouve dans les ententes de type fournisseur-client. Dans le cadre de l'élaboration du programme de perfectionnement en sciences de l'éducation, la situation partenariale est différente et, aux dires des partenaires, originale. Cette situation mettait en relation trois partenaires institutionnels²⁸ ayant des objectifs différents mais collaborant de manière étroite et complémentaire pour élaborer un programme de formation sur mesure, donc un nouveau produit, spécifiquement conçu pour répondre à une demande particulière. Elle engageait également des partenaires organisationnels qui se sont progressivement intégrés aux travaux d'élaboration du programme et des collaborateurs occasionnels qui s'y sont associés selon les nécessités du processus.

Les contrats passés entre le CRED et la TÉLUQ concernaient la conception et la production du matériel pédagogique et du modèle d'encadrement d'un programme de perfectionnement

²⁸ La première convention de coopération signée en 1994 par des représentants de la TÉLUQ et du DECS du canton du Valais ainsi que la première offre de partenariat proposée par les présidents des centres d'enseignement à distance du canton du Valais en juin 1995 impliquaient l'EuroStudyCenter de Brig en plus du CRED de Sierre. À cette époque, le CRED était lié par convention à l'ESC de Brig pour lequel il agissait en tant qu'antenne francophone. Comme la réforme E2000 s'adressait autant aux Suisses germanophones qu'aux Suisses francophones, le DECS tentait de concilier les programmes de formation des deux Centres et d'assurer une certaine coordination des travaux de développement dans les deux centres. Aussi, dans les premiers échanges entre le Valais et la TÉLUQ, le partenaire institutionnel Suisse avait en fait deux têtes, ESC de Brig et le CRED de Sierre. Le 18 juillet 1996, au moment de la signature du premier contrat fermé, le directeur du CRED avisait la TÉLUQ que l'ESC de Brig ne devait plus être associé au projet et que le CRED assumait désormais l'entière responsabilité du contrat (dc36). Donc, quoique dans les premiers documents, le ESC semble un partenaire du CRED et l'un des établissements avec lesquels les accords de coopération devaient être établis, il ne sera pas considéré ici en raison de cet avis du directeur du CRED mais également parce qu'aucun autre document formel ou informel ne laisse croire que le ESC de Brig a été impliqué dans ce partenariat après le 18 juillet 1996.

en sciences de l'éducation devant servir à soutenir la stratégie de formation du DECS du canton du Valais dans le cadre de son projet de réforme E2000. La réalisation de ces contrats a conduit à la construction de structures, c'est-à-dire d'ensembles d'individus, de moyens et de ressources, permettant d'atteindre les objectifs visés et de produire les résultats attendus.

Dans la situation étudiée, les structures construites se présentent sous trois formes. La première forme est celle d'un dispositif de consultation permettant aux partenaires et aux futurs usagers du programme d'avoir une influence sur la prise de décision pendant le processus d'élaboration du programme. C'est la structure décisionnelle. La deuxième forme est celle d'un réseau de personnes engagées dans des relations d'interdépendance et dans des rapports de coopération et de prescriptions autour du projet d'élaboration du programme. Il s'agit de la structure organisationnelle. La troisième forme est celle d'un programme de perfectionnement médiatisé composé d'un matériel pédagogique servant à l'apprentissage et d'un modèle d'encadrement de ces apprentissages. Le programme complet, composé de neuf modules de formation, est le résultat attendu du partenariat de conception. L'ensemble de ces structures constitue le dispositif de formation comprenant le programme et le matériel qui l'accompagne ainsi que les structures décisionnelle et organisationnelle qui en ont permis la conception, la production, la diffusion et l'évaluation-révision.

Cette deuxième partie du chapitre IV vise à décrire les structures construites par les acteurs à travers leurs échanges et leur pratiques. Ces structures sont autant d'innovations servant à relier les acteurs et à les mobiliser autour d'un même projet, à favoriser leur collaboration, à stabiliser leurs conditions d'interaction et à assurer une stabilité et une continuité aux résultats de leurs actions et de leurs interactions. La première section présente la structure décisionnelle construite pour faciliter la participation des partenaires et des usagers aux prises de décision pendant le processus d'élaboration du programme et permet de voir par quel mécanisme les prescriptions de départ se sont partiellement modifiées pendant le processus d'élaboration du programme. La deuxième section décrit la structure organisationnelle qui prend la forme d'un réseau de coopération construit par les acteurs à travers leurs échanges. La troisième section décrit le programme en tant que produit syncrétique des décisions et des actions des partenaires et des collaborateurs et en tant qu'instrument de communication des

intentionnalités et des prescriptions des responsables de la formation. L'ensemble permet de lier les effets des rapports sociaux à la formation et à la transformation des structures et de voir en quoi ces structures sont une extension des accords fondateurs du partenariat de conception.

4.3.1 La structure décisionnelle du dispositif de formation

Un partenariat de conception nécessite une coordination étroite entre les partenaires et doit s'appuyer sur des dispositifs formels d'information mais également sur des mécanismes d'échanges informels entre les individus. Dans le cas qui nous intéresse, le dispositif formel comprenait deux mécanismes permettant aux partenaires et aux usagers de faire part de leurs points de vue, de faire valoir leurs intérêts et de communiquer leurs avis concernant le programme en développement. Il s'agit du mécanisme de validation des modules du programme par les partenaires, du mécanisme d'évaluation de la formation par les usagers conduisant à la révision du programme après une première diffusion. Ces deux mécanismes étaient complétés par un troisième rendant possible une coordination étroite des actions entre les partenaires, le mécanisme de consultation permanente.

Dans la situation étudiée, les partenaires institutionnels étaient au nombre de trois : le Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton du Valais, le Centre romand d'enseignement à distance, et la Télé-université du Québec. En plus de ces partenaires, nous devons considérer comme faisant partie de la structure décisionnelle du dispositif de formation les trois premières personnes tutrices et les trois premiers groupes d'étudiants inscrits au programme en raison de leur participation à la validation des modules et à l'évaluation de ceux-ci au moment de la première diffusion du programme dans le Valais. Le tableau 4.1 présente les différents partenaires, leur rôle et leurs responsabilités au sein du partenariat de conception.

Tableau 4.1 : Les partenaires dans la structure décisionnelle

| PARTENAIRE | RÔLE | RESPONSABILITÉS | REPRÉSENTANTS |
|--|---|---|---|
| DECS (entité gouvernementale cantonale) | Requérant de la formation | Prescriptions sur les orientations, la structure, la durée et les contenus du programme déterminées par le groupe Formation de E2000. Validation des modules Promotion de la formation Inscription et soutien financier des étudiants Certification | Le responsable du groupe Formation E2000 aussi responsable de la formation continue des enseignants au DECS |
| CRED (établissement privé de formation à distance) | Mandataire du DECS et commanditaire du programme | Validation des modules Diffusion du programme dans le Valais Engagement des personnes tutrices Intermédiaire entre le DECS, la TÉLUQ et les personnes tutrices | Le directeur |
| CFM/TÉLUQ (École supérieure dédiée à la formation à distance) | Mandant du CRED et prestataire de services | Conception du programme et du modèle d'encadrement Développement et production du matériel de formation Conception des instruments d'évaluation de la formation Édition du matériel Révision du matériel après une première diffusion | La coordonnatrice du projet au CFM Le professeur responsable du projet au plan académique |
| Personnes tutrices | Responsable de la mise en œuvre du programme | Validation des modules Évaluation des travaux pour la certification Participation à l'évaluation de la formation Transmission des rapports d'évaluation de la formation Intermédiaires entre les étudiants et le CRED | Les 3 personnes tutrices de la première diffusion du programme |
| Enseignants inscrits au programme | Public cible de la formation | Expérimentation de la formation Évaluation de la formation | Les 80 inscrits de la première diffusion répartis en trois groupes |

Le DECS est un organisme gouvernemental qui est responsable de l'administration de la formation des jeunes et des adultes, de la formation professionnelle, de la recherche et du transfert de technologies ainsi que de l'encouragement aux activités culturelles et sportives dans le canton du Valais (Deschênes et Paquette, 1999). Il était le requérant de cette formation et le mandant du CRED quant au développement d'un programme sur mesure convenant à la philosophie, aux valeurs et aux besoins identifiés par E2000 (dc49). Le DECS et E2000 étaient représentés, au sein du partenariat, par le responsable du groupe Formation E2000 également responsable de la formation continue des enseignants au DECS. Au sein du réseau relationnel du partenariat, le responsable était l'intermédiaire entre le DECS, le groupe Formation E2000 et le CRED.

Le CRED est un centre spécialisé dans la formation à distance considéré comme le commanditaire du programme de perfectionnement en sciences de l'éducation. C'est l'établissement qui devait assurer la diffusion du programme dans le Valais et sa mise en œuvre par l'intermédiaire des personnes tutrices. Au sein du partenariat, le CRED était représenté par son directeur. Dans ce projet, le directeur du CRED servait d'intermédiaire entre la TÉLUQ, le DECS et les personnes tutrices du programme.

Le troisième partenaire institutionnel, la TÉLUQ, est une école supérieure, rattachée au réseau de l'université du Québec, entièrement dédiée à l'enseignement universitaire à distance. Outre son offre de cours crédités, la TÉLUQ peut développer du matériel d'apprentissage pour des organismes et des entreprises qui désirent des formations sur mesure et non créditées tel que le programme commandité par le CRED. C'est le mandat du Centre de formation sur mesure. Dans ce partenariat, la TÉLUQ était représenté par la coordonnatrice du projet au CFM, laquelle s'occupait des questions administratives et par le professeur qui assumait la direction du projet d'élaboration du programme. Les contacts avec le CRED ainsi qu'avec les différents collaborateurs de la TÉLUQ impliqués dans le développement du programme ont été partagés entre ces deux personnes.

En août 1996, au moment où était déposée la première version du module I pour la validation par les partenaires, le CRED faisait appel à trois personnes tutrices pour examiner le premier module élaboré par la TÉLUQ et donner leur avis. Il s'agissait des deux enseignantes et d'un enseignant qui avaient été pressentis pour assurer le tutorat et l'animation des rencontres d'encadrement collectif pour les trois premiers groupes d'étudiants devant s'inscrire au programme²⁹. Outre leur participation à la validation des modules, les personnes tutrices étaient responsables de la mise en œuvre du programme, de l'évaluation des apprentissages et, avec les étudiants, de l'évaluation de la formation.

Les quatre-vingt premiers étudiants inscrits au programme, répartis en trois groupes de formation³⁰, sont également considérés comme des partenaires bien qu'ils aient été ajoutés plus tardivement dans la structure décisionnelle. En effet, grâce au mécanisme d'évaluation de la formation prévu dans le programme, ces étudiants pouvaient transmettre leur appréciation du programme, leurs attentes, leurs préférences, leurs satisfactions et insatisfactions relativement au contenu, à la structure et aux modalités d'encadrement qui leur étaient proposés, après la première diffusion de chacun des modules. Ils étaient ainsi en mesure d'influencer les décisions des concepteurs et des responsables pendant la conception des modules subséquents du programme et avant la révision finale de ceux-ci même s'ils en étaient peu conscients et étaient peu convaincus de cette influence³¹.

Voyons en quoi consistaient ces mécanismes formels de validation, d'évaluation/révision et de consultation permanente qui ont permis aux partenaires et aux usagers d'influencer les décisions prises durant l'élaboration du programme.

²⁹ En septembre 1997, le directeur du CRED avisait qu'un nouveau tuteur reprendrait le groupe du tuteur engagé en 1996 qui venait de décider d'abandonner sa charge d'animation et de tutorat. Les rapports de validation des modules, à partir de 1997, proviennent de ce deuxième tuteur.

³⁰ L'auteure a assisté, en tant qu'observatrice non participante, à une rencontre d'encadrement collectif dans deux de ces groupes. La première observation s'est faite au moment de la dernière rencontre du programme dans laquelle les étudiants devaient procéder à l'évaluation de l'ensemble de la formation; la seconde, au moment d'une rencontre facultative demandée par les étudiants pour présenter l'avancement de leurs travaux de la troisième année.

³¹ Au cours de la dernière rencontre d'encadrement collectif du premier groupe d'étudiants inscrits, les étudiants ont questionné les retombées des évaluations qu'ils faisaient parvenir au CRED. Il semble que les étudiants n'aient jamais eu de preuves concrètes que leurs avis étaient pris en compte dans l'élaboration des modules subséquents et dans la révision des modules par la suite.

4.3.1.1 Le mécanisme de validation

Dans le but de mieux ajuster l'offre à la demande et de s'assurer que le programme développé répondait bien aux attentes des partenaires, un mécanisme de validation du matériel en développement a été mis en place. Cette validation consistait à soumettre aux partenaires une première version du matériel développé, version non révisée linguistiquement et non éditée, afin qu'ils puissent en prendre connaissance et faire part de leurs commentaires, de leur appréciation et de leurs suggestions d'amélioration. Ainsi, dès qu'une première version du matériel était complétée, un message d'avis d'expédition était envoyé par le professeur au directeur du CRED et le matériel lui même expédié en Suisse par courrier rapide. Dans ce message était également indiqué la date souhaitée pour le retour des commentaires des partenaires. Si on se réfère aux messages d'expédition dont nous avons copie³², les partenaires avaient environ trois semaines pour prendre connaissance du matériel, valider les options prises et transmettre leurs remarques, leurs commentaires et leurs suggestions, ce qui était fort peu de l'avis du directeur du CRED.

C'était toujours fait dans des conditions assez difficiles. Nous, on avait relativement peu de temps [...] on n'a jamais pu faire ce calcul là mais ça arrivait au mois de septembre, au mois d'octobre, je ne sais pas. On n'avait pas le choix. Aussi ça pouvait tomber à des mauvais moments (D2).

C'est le directeur du CRED qui a assumé la responsabilité d'organiser cette activité de validation et qui a pris la décision d'y engager les personnes tutrices comme l'indique l'extrait suivant d'une lettre adressée aux représentants de la TÉLUQ.

Comme prévu, nous avons engagé dès aujourd'hui une procédure d'évaluation des contenus de ce module. Des experts du projet Éducation 2000, ainsi que les tuteurs pressentis pour l'encadrement des étudiants ont été contactés pour effectuer ce travail. Nous vous prions donc d'attendre nos remarques que nous vous transmettrons dans les meilleurs délais (22/08/96).

³² Messages du 12/08/96; 18/10/96; 13/01/97; 11/08/97; 20/10/97; 15/12/97; 28/07/98(rappel le 1/09/98); 28/10/98.

Les premiers modules ont été lus par les trois initiateurs du projet E2000 qui les ont jugés excellents au plan scientifique et tout à fait compatibles avec les objectifs du projet, ce qui était essentiel à leurs yeux. Rassurés sur l'adéquation entre leur demande et le produit développé, ils ont par la suite laissé au responsable du groupe E2000, la responsabilité de la validation des autres modules au nom du DECS. Quant aux personnes tutrices, le directeur du CRED a fait appel aux trois premières personnes engagées pour encadrer les étudiants du programme. Il leur demandait de juger, en se fondant sur leur expérience de formateur et d'enseignant, si le module permettait d'atteindre les objectifs pédagogiques énoncés, si les textes étaient assez intéressants, complémentaires et riches pour couvrir le thème et si les contenus étaient cohérents par rapport à ce qu'eux-mêmes avaient étudié. Les personnes tutrices interrogées à ce sujet ont dit qu'elles portaient aussi attention aux consignes et aux indications permettant « à l'étudiant de se débrouiller seul » (T1), aux activités d'apprentissage accompagnant les textes (T1), à la présence de résumés, de schémas ou de tableaux (T2) et, lorsque le temps le leur permettait, elles lisaient également les textes. Par ce travail d'évaluation critique, l'une d'elles considérait qu'elle « participait aussi à la co-construction du programme » (T2), ce qui est également l'avis du directeur du CRED.

Le directeur du CRED parcourait également les modules en portant une attention particulière au volume de la documentation, à la présence de consignes et d'indications suffisantes pour permettre aux étudiants de se retrouver dans l'ensemble de la documentation, aux conditions d'encadrement ainsi qu'au travail demandé pour l'évaluation des apprentissages. Il se préoccupait aussi des éléments qui pourraient rendre problématique l'utilisation indépendante des modules.

Pour ma part, j'ai été attentif à la compatibilité de l'utilisation ultérieure isolée de ces modules, dans la perspective d'une diffusion plus large (ensemble des enseignants valaisans, autres publics) plutôt qu'aux groupes engagés dans la formation complète. Comme nous en avons débattu lors de notre première audioconférence, il reste convenu que cet aspect est à prendre en considération tout au long du mandat (dc72)

Outre les experts de E2000, les personnes tutrices et le directeur, le premier module a été soumis à d'autres personnes telles que des professeurs d'université³³ et des directeurs d'établissements scolaires suisses. Pour les modules subséquents, seuls le répondant du DECS, le directeur du CRED et les trois personnes tutrices ont procédé à cette validation. Comme l'indique le directeur du CRED :

Quand on a contacté des personnes de l'université de Neuchâtel pour donner un coup de main au niveau de l'évaluation des premiers modules, connaître leur avis, avoir une sécurité supplémentaire de la part d'universitaires [...] on s'est rendu compte que les gens ne croyaient pas au projet, qu'on était des fous, qu'on allait se casser la figure parce que, dans les universités, on fonctionne complètement différemment. On prend milles précautions, on fait des évaluations scientifiques, on fait des sondages, toutes sortes de choses et trois ans plus tard, éventuellement, il y a un petit module qui arrive [...] si on avait impliqué d'autres personnes, par exemple, des universitaires suisses, je pense que le projet aurait capoté (D1).

Les remarques, les commentaires et les suggestions des lecteurs critiques suisses étaient recueillis par le directeur du CRED et expédiés au CFM qui se chargeait de les remettre au professeur³⁴. Le professeur en prenait connaissance et en tenait compte « dans la mesure où elles n'entrent pas en conflit avec nos approches pédagogiques » (dc51). Les décisions de modifications prises par le professeur étaient discutées avec ses collaborateurs à la TÉLUQ avant d'être transmises au directeur du CRED. Ce dernier, généralement après consultation du représentant du DECS, donnait son approbation relativement aux modifications proposées. Ces modifications étaient immédiatement intégrées dans une seconde version du module non encore éditée, et prises en compte dans l'élaboration des modules ultérieurs.

Cette seconde version d'un module témoigne des consensus établis entre les partenaires, à l'exclusion des étudiants, sur les options prises et les choix faits concernant la structure et le contenu du module. Chaque module antérieur devenait une norme de référence pour la production des autres modules et les partenaires s'attendaient à retrouver, dans les modules

³³ Le professeur a également soumis le module I à la lecture critique la co-conceptrice du cours EDU1600, professeure de la TÉLUQ qui avait aussi participé comme personne ressource à la diffusion du cours EDU1600 en Suisse.

³⁴ On trouvera, à l'appendice C.4, un tableau synthèse présentant les commentaires des lecteurs critiques pour chaque module, les modifications proposées par le professeur et les réactions du directeur à ces modifications.

subséquents, les modifications et les ajouts apportés précédemment. Par exemple, c'est suite à la validation du premier module qu'il a été décidé d'ajouter deux autres documents aux documents prévus dans le contrat et de retirer les évaluations courtes par module au profit d'un seul travail long par année de formation.

Pour alléger un peu le Manuel d'apprentissage de chacun des modules et répondre (en partie) à votre demande de fascicules séparés, nous avons décidé d'ajouter aux documents prévus (Cahier d'étude et Manuel d'apprentissage) 1) un Dossier d'évaluation qui contiendra la description du travail noté et les questionnaires d'évaluation de chacun des modules et 2) un Guide d'encadrement dans lequel nous regrouperons diverses informations concernant l'encadrement et les activités d'encadrement [...] Nous avons modifié l'évaluation des apprentissages pour la première année. Un seul travail noté de fin d'année sera exigé et il portera sur la réalisation et l'analyse d'une expérience pédagogique s'appuyant sur les connaissances liées au contenu des modules (dc51).

4.3.1.2 Le mécanisme d'évaluation-révision

Le contrat prévoyait qu'une évaluation des composantes de la formation serait faite par les étudiants à l'aide d'un questionnaire et que la TÉLUQ procéderait à une révision mineure³⁵ des modules suite à cette évaluation. Étant donné que la diffusion des premiers modules se faisait en même temps que la conception des modules ultérieurs, l'évaluation faite par les étudiants et les personnes tutrices était le moyen le mieux à même d'alimenter l'équipe de conception sur les préférences des usagers et sur les ajustements à apporter aux modules déjà développés et en développement.

Dans le matériel de formation, il est indiqué que les étudiants pouvaient faire part de leurs commentaires et de leurs suggestions aux personnes tutrices à tout moment pendant la diffusion du programme. Mais le principal mécanisme d'adaptation du programme aux

³⁵ Dans un document informatif rédigé par le professeur le 21 août 1997, il est dit qu'une révision mineure constitue des modifications dont le coût ne dépasse pas 3000\$ pour l'ensemble des modules d'une année. On précise que la révision nécessite en ressources humaines, le professeur responsable, un spécialiste de la révision linguistique et un spécialiste de l'édition (dc120). Dans les faits, la révision des modules a aussi impliqué la spécialiste en éducation qui a dû, entre autres, concevoir de nouvelles activités d'évaluation, développer des propositions d'ateliers pour les personnes tutrices, élaborer une liste de références complémentaires pour chaque thème. Ces tâches se sont ajoutées à celles qu'elle faisait déjà mais sans que ne soient modifiés les termes de ses contrats d'engagement (JO; JC).

usagers passait par la réalisation d'activités d'évaluation pendant les rencontres d'encadrement collectif par lesquelles chaque module devait être systématiquement évalué à l'aide d'un questionnaire, pour ce qui est des premiers modules, et par d'autres moyens, pour les modules et les années subséquents. Ces activités se retrouvaient dans le guide d'encadrement et étaient traitées comme toutes les autres activités d'encadrement proposées, c'est-à-dire qu'elles ne constituaient que des propositions qui pouvaient être négociées avec les étudiants. Cependant, il semble que le CRED ait insisté auprès des personnes tutrices pour que soient réalisées ces évaluations et que leurs résultats soient transmis, au CRED d'abord, et par la suite au professeur.

Le questionnaire³⁶ servant à recueillir l'appréciation des étudiants et leurs propositions d'amélioration du contenu et de la structure de la formation se retrouvait dans le dossier d'évaluation, l'un des éléments constitutifs du matériel de formation. Suite aux remarques des apprenants face à la lourdeur de cette forme d'évaluation, de nouvelles propositions pour l'évaluation des modules ont été faites pour les années subséquentes et les questionnaires interrogeant systématiquement les étudiants furent retirés dans les versions révisées des premiers modules et remplacés par d'autres instruments. Ainsi, à partir de 1998, les évaluations se faisaient durant les activités d'encadrement collectif à l'aide de questionnaires simplifiés, par entrevues de groupe ou par échanges en équipe suivis d'une plénière. C'est donc sous la forme de rapports synthèses, rédigés par les personnes tutrices, que parvenaient les évaluations et les commentaires des apprenants à partir du module V. Souvent accompagnés de propositions faites par les personnes tutrices, ces rapports étaient envoyés au CRED et ensuite au professeur qui en tenait compte dans la révision des modules après la première diffusion.

C'est ainsi, qu'à l'étape de la révision, des modifications ont été apportées à certains modules du programme, modifications fondées sur les commentaires et les appréciations des usagers, étudiants ou personnes tutrices. Mentionnons :

³⁶ Pour les trois premiers modules, 168 questionnaires ont été transmis aux concepteurs par le CRED. Ils provenaient de quatre groupes différents, trois ayant commencé la formation durant l'année 1996-1997 et un quatrième durant l'année 1997-1998. L'analyse des réponses et des commentaires a permis de dégager certains éléments pouvant être améliorés afin de mieux adapter le matériel aux besoins et aux attentes des étudiants. Pour en savoir plus, voir Deschênes et Paquette, 1999.

- l'ajout de suggestions de mises en situation et d'ateliers plus détaillés s'adressant aux personnes tutrices pour l'animation des rencontres d'encadrement collectif³⁷ ;
- la conception de nouveaux outils et d'activités variées pour l'évaluation des modules en remplacement du questionnaire ;
- l'ajout d'une liste de suggestions de lectures permettant d'approfondir les thèmes abordés ;
- l'ajout de documents visuels, surtout de vidéocassettes, présentant des applications pratiques, des concepts et pouvant servir de support pour les ateliers durant les rencontres d'encadrement collectif ;
- l'ajout d'une liste d'idées clés résumant les principales informations contenues dans les textes ;
- le remplacement de certains textes jugés difficiles, trop longs ou trop peu liés à la pratique ;
- le retrait de l'estimation du temps et de la répartition temporelle entre les différentes activités du module, ces estimations étant jugées irréalistes³⁸.

Les demandes et les attentes des personnes tutrices et des étudiants provenant de l'évaluation du premier module ont été prises en compte pendant la réalisation du troisième module et des modules de la deuxième et de la troisième année. Il était donc possible d'ajuster certaines des caractéristiques du programme aux attentes et aux demandes des usagers et ce, pendant le processus d'élaboration du programme. Ainsi, dès la première version des modules de la deuxième année, certains éléments ont été modifiés et d'autres ajoutés pour satisfaire les usagers. Nous pouvons mentionner :

- une plus grande variété d'activités d'apprentissage;
- l'ajout d'éléments visuels tels que des tableaux, des schémas;
- l'ajout de résumés au début de chaque texte et d'une liste d'idées clés à la fin des textes jugés plus difficiles;
- l'ajout d'une bibliographie complémentaire de références suisses et françaises³⁹;
- une amélioration de la reproduction de certains textes dont le caractère typographique était jugé trop petit;

³⁷ Un document, daté du 30 mars 1998 et transmis par la co-conceptrice au professeur, concerne les propositions d'ateliers pour les activités d'encadrement à ajouter aux versions révisées des modules II, III et IV ainsi que les nouvelles activités pour l'évaluation des modules en remplacement des questionnaires prévus antérieurement. (dc163)

³⁸ Cet élément a été aussi mentionné lors des entrevues avec les personnes tutrices comme un des aspects qui leur a causé des difficultés auprès de leurs étudiants de première année.

³⁹ Les recherches de la documentation et la bibliographie complémentaire ont été réalisées par le DECS qui a également identifié les lieux où cette documentation était disponible pour emprunt ou consultation. Ce dossier bibliographique a été transmis par le responsable du DECS aux personnes tutrices en novembre 1997 pour avis et aux étudiants en décembre 1997. En plus de cette bibliographie, les concepteurs ont également ajouté, dans chaque module, une liste de références, touchant les thèmes abordés, pouvant être trouvées en France ou en Suisse.

- l'ajout d'au moins une activité d'encadrement collectif par module comportant l'utilisation pédagogique d'une vidéocassette;
- le développement de propositions d'ateliers s'adressant aux personnes tutrices pour l'animation des rencontres d'encadrement collectif.

À l'étape de la révision des modules de la deuxième année, les évaluations faites par les étudiants n'ont pas permis d'identifier des insatisfactions ou des demandes susceptibles d'entraîner des modifications aux modules déjà développés. Les partenaires n'ont pas jugé nécessaire de produire une nouvelle version de ces modules. Quant aux modules de la troisième année, au moment de la collecte des données de cette recherche, deux groupes seulement avaient terminé les modules VII et VIII et avaient fait parvenir leurs évaluations et aucune évaluation du module IX n'avait encore été faite.

Ainsi, par le biais du mécanisme d'évaluation-révision des modules du programme, les usagers ont pu exercer une certaine influence sur la conception du programme et communiquer leurs attentes en terme d'ajouts et de modifications à apporter aux modules existants. Bien que les concepteurs tentaient d'intégrer le plus grand nombre possible d'ajustements dans les modules en développement, les étudiants, ayant complété les questionnaires d'évaluation, n'avaient pas l'impression que leurs demandes étaient prises en compte et plusieurs considéraient comme une perte de temps ces activités d'évaluation des modules. Aux dires des personnes tutrices, cet aspect du programme était perçu comme une contrainte pour les étudiants⁴⁰. Devant les réticences de ces derniers à compléter les questionnaires d'évaluation, des modifications ont été apportées aux instruments utilisés pour s'assurer la participation des étudiants et leur coopération à l'évaluation du programme.

Mais si les informations fournies par les évaluations permettaient à la TÉLUQ de remplir l'une des obligations du contrat, l'évaluation permettait en même temps au CRED de s'assurer que le programme était bien reçu par la clientèle. Une fois les principaux ajustements faits à partir de l'évaluation des premiers modules, les concepteurs pouvaient s'attendre à ce que les modules subséquents ne présentent pas de difficultés particulières. Ce

⁴⁰ Trois des quatre personnes tutrices rencontrées ont mentionné spontanément l'évaluation des modules comme une contrainte difficile à faire accepter des étudiants.

qui fut le cas des modules de deuxième année. Aussi, les évaluations devenaient moins importantes pour les partenaires une fois ces ajustements faits et une fois acquise l'assurance que les modules étaient bien reçus de la part des usagers. Aussi, la modification des instruments d'évaluation, et par conséquent une application non conforme de l'une des clauses des contrats TÉLUQ-CRED ne posa aucun problème particulier et cette demande des étudiants a été rapidement satisfaite.

4.3.1.3 Le mécanisme de consultation permanente

Quant aux échanges informels facilitant la coordination entre les partenaires institutionnels, ils se sont inscrits dans un mécanisme de consultation permanente utilisant, comme médias de communication, le téléphone, la télécopie et le courriel⁴¹.

Bien qu'il soit exact de parler de partenaires institutionnels, les informateurs ont souligné que ces institutions étaient surtout représentées par des personnes, des individus en relation et très engagés dans ce projet. Comme le disait le responsable du DECS au cours de l'entrevue : « Maintenant, le partenariat avec le CRED, enfin le CRED, avec [le directeur] quoi! » ou encore « La discussion avec le CRED, par exemple, mis à part la signature du contrat, la formalisation, c'est une discussion entre [le directeur] et moi » (R1). Il ajoutait aussi que le fait que c'était des personnes bien identifiées, des individus en interrelations, qui s'étaient occupées de la mise en œuvre du projet était l'un des facteurs importants qui expliquait l'aboutissement assez rapide de ce projet. Et en effet, en 1995, les promoteurs du projet E2000 et les représentants du CRED et de la TÉLUQ étaient déjà en relations professionnelles et personnelles grâce à la diffusion du cours EDU1600 et aux ententes spécifiques signées entre le CRED et la TÉLUQ. Ces contacts préalables auraient joué sur le climat de confiance qui s'est rapidement installé entre les partenaires et auraient grandement facilité la mise en place du dispositif permettant la mise en œuvre rapide du projet de

⁴¹ Il a été possible d'obtenir une copie des messages échangés par télécopie et par courriel entre les partenaires afin d'en étudier le contenu. Pour compléter les informations concernant la structure décisionnelle, nous avons également rencontré, en entrevue, les représentants des partenaires.

programme en sciences de l'éducation (I1; R1; D2). Comme le confirme le directeur du CRED :

En ce qui me concerne, si j'ai eu cette confiance là aussi, c'est que j'avais quand même, j'ai participé aussi à EDU1600 [...] Là je voyais bien qu'on était sur la même longueur d'ondes [...] que les partenaires en place avaient une façon commune de voir les choses [...] Ça, c'est lié à quoi? C'est lié, parce que des choix, on n'avait pas tellement de possibilités, mais c'était que la Télé-université était là, [le professeur] est là et, s'il n'y avait pas eu ça, le projet n'aurait peut-être pas eu lieu (D2)

Selon les répondants, un autre facteur de succès d'un partenariat de conception serait une définition claire des rôles et des responsabilités de chaque partenaire. Quoique cette définition se soit faite surtout de manière informelle, par contrat verbal et accord de principe plutôt que par contrat formel, elle a permis de clarifier les zones d'intervention et d'autonomie de chacun (R1). Selon cet accord, le DECS devait définir les orientations générales du programme et déterminer les thèmes de la formation, vérifier la pertinence de la réponse de la TELUQ à la demande de E2000 et se tenir disponible pour fournir des informations aux deux autres partenaires. Le DECS se chargeait également de la promotion de la formation et s'engageait à soutenir financièrement les enseignants souhaitant s'y inscrire. La TÉLUQ, de son côté, avait pour mandat de concevoir la démarche d'apprentissage et le matériel de formation, d'en assurer la production, l'édition et l'évaluation/révision et d'en garantir la qualité scientifique et éditoriale. Quant au CRED, il devait assumer toutes les activités reliées à la diffusion de la formation, dont la reproduction et la distribution du matériel, l'engagement et la supervision des personnes tutrices et l'organisation logistique de la formation.

De l'avis des informateurs, certaines conditions étaient nécessaires pour réaliser, avec succès, la mise en œuvre du partenariat de conception, entre autres, que chaque partenaire ait une implication importante dans le projet et qu'il y ait « transparence dans les activités, dans les échanges, dans l'information ainsi qu'un véritable partage des compétences » (D1). Pour favoriser cette implication et cette transparence, un mécanisme de consultation permanente entre les partenaires a permis à chacun d'être informé du déroulement des activités et d'être consulté sur les questions relevant de ses compétences. Ce mécanisme a également facilité la

mise en œuvre des deux autres mécanismes composant la structure décisionnelle, soit la validation du matériel en élaboration et l'évaluation continue du programme par les usagers.

Le mécanisme de consultation permanente se composait d'échanges entre les partenaires à différents moments clés du processus d'élaboration du programme. Ces échanges se faisaient soit par téléphone, particulièrement entre les partenaires suisses, soit par télécopie et par courrier électronique dans le cas des contacts avec la TÉLUQ. Le tableau 4.2 indique le nombre de courriels échangés entre les partenaires institutionnels du 31 mai 1996, date d'envoi par le CRED de l'accord de principe pour le développement du programme selon l'offre de service, jusqu'au 7 juillet 1999, date du dernier contact entre les partenaires qui soit relié au programme.

Tableau 4.2 : répartition du nombre de messages échangés

| DE | À | nb |
|-------------------------|----------------|-----|
| professeur | directeur | 46 |
| directeur | professeur | 41 |
| directeur ⁴² | coordonnatrice | 17 |
| coordonnatrice | directeur | 17 |
| professeur | représentant | 4 |
| représentant | professeur | 4 |
| Total | | 129 |

Nous avons répertorié un total de 129 messages écrits échangés⁴³ entre les représentants des partenaires institutionnels; les deux tiers de ces messages sont des échanges de courriels entre le directeur et le professeur. Un fait explique le petit nombre de messages échangés entre le professeur et le représentant du DECS. Le professeur avait demandé qu'il n'y ait qu'un seul

⁴² La majorité des messages expédiés par le directeur au professeur mentionnait l'envoi d'une copie conforme à la coordinatrice. Le nombre indiqué ici ne correspond qu'aux messages s'adressant directement à la coordinatrice.

⁴³ Il est à noter que nous n'avons pas nécessairement la totalité des messages échangés durant les trois années de conception mais les messages qui ont été conservés par les informateurs et mis à la disposition de la chercheuse. Il semble cependant qu'ils aient presque tous été conservés.

interlocuteur suisse pour répondre aux demandes d'informations. Le représentant du DECS avait alors été identifié. Les premiers messages du professeur vers la Suisse étaient donc adressés au responsable jusqu'à ce que le directeur du CRED précise, le 5 septembre 1996, qu'il y avait sans doute confusion et qu'il était la personne à contacter au CRED (dc49). À partir de ce moment, le directeur du CRED a reçu tous les messages en provenance de la TÉLUQ et il a agi comme intermédiaire entre la TÉLUQ et le DECS lorsque c'était nécessaire. Par ailleurs, nous n'avons pas retracé de messages échangés entre le représentant du DECS et le directeur du CRED. En entrevue cependant, le directeur a indiqué que le responsable était pratiquement la seule personne au DECS avec laquelle il était en contact et que ces contacts se faisaient surtout par téléphone. En conséquence, il existe très peu de traces écrites de ces échanges. Selon le directeur, les rapports entre le responsable et lui-même s'intensifiaient surtout à certains moments, tels que pendant les périodes de promotion de l'offre de formation, les périodes d'inscription, les moments où les modules devaient être validés par les partenaires et la soirée d'information pour les nouveaux inscrits. Cette augmentation des rapports entre le DECS et le CRED à certaines périodes reflète les responsabilités prises par le DECS, en collaboration avec le CRED, dans l'élaboration du programme. Quant aux messages envoyés directement par le représentant du DECS au professeur après la fin août 1996, ils contiennent des indications sur les thèmes retenus par le DECS et E2000 pour les modules de la deuxième et de la troisième année de la formation, en accord avec le rôle de mandant du DECS et sa responsabilité relativement au choix des contenus du programme.

C'est entre le professeur et le directeur du CRED qu'ont été échangés le plus grand nombre de messages (87 messages). Le caractère symétrique des nombres suggère qu'un message expédié recevait presque toujours une réponse en retour, ce qui est confirmé lorsqu'on examine les dates d'expédition des messages et leur contenu. De plus, ces réponses se faisaient généralement dans un délai très court, souvent moins de 24 heures. Les contenus des messages montrent le rôle de relais du directeur et du professeur dans le mécanisme de consultation. En regroupant les thèmes abordés, on constate que le plus grand nombre de messages échangés porte sur ce qui touche à la validation des modules par les partenaires suisses (34 messages) ainsi qu'aux évaluations des modules faites par les étudiants et aux

révisions du matériel suite à ces évaluations (19 messages). D'autres traitent de la préoccupation du CRED d'offrir éventuellement la formation sous la forme de modules autonomes (10 messages) et d'autres encore concernent les modalités de poursuite des travaux d'élaboration pour chaque année subséquente (9 messages). Les échanges sur ces thèmes revenaient de manière périodique. Nous pouvons constater aussi que la planification de la formation des personnes tutrices a suscité quelques échanges sur un court laps de temps (6 messages). Les autres messages indiquent que les partenaires s'informaient mutuellement de tout élément témoignant de la progression des travaux ou susceptible d'en influencer le déroulement tel que l'évolution du contexte du projet de Réforme E2000 ainsi que l'échéancier de la diffusion de la formation. Finalement, le contenu de certains messages échangés entre le directeur et le professeur indique que les partenaires ont tenu des rencontres de travail à quelques reprises, par audioconférence et par vidéoconférence, durant l'année 1996-1997 et en présentiel, dans les locaux du CRED, en mars 1998⁴⁴.

On remarque que les échanges de courrier entre la coordonnatrice et le directeur du CRED portent presque exclusivement sur des questions administratives telles que l'envoi des contrats, des factures, du matériel édité et des rapports concernant les droits d'auteur; l'organisation de la formation des personnes tutrices; les démarches susceptibles de conduire à une diffusion plus élargie du programme hors du Valais et la transmission d'informations concernant d'autres projets possibles de partenariat avec la TÉLUQ. Cependant, le directeur du CRED, dans ses propres messages au professeur, lui demandait généralement d'en faire suivre une copie à la coordonnatrice du CFM. Nous ne savons pas si elle recevait effectivement ces informations en provenance du CRED puisque les dossiers consultés au CFM ne contenaient aucune copie de ces messages. Nous savons par contre que le directeur du CRED et la coordonnatrice du CFM se contactaient à l'occasion par téléphone⁴⁵.

Ce mécanisme de consultation permanente a favorisé la mise en œuvre de l'accord de coopération et la gestion de l'interdépendance décisionnelle des partenaires mais également la construction et la reconstruction permanente de la finalité de cette coopération. Il a

⁴⁴ Cette rencontre a été enregistrée avec l'accord des partenaires.

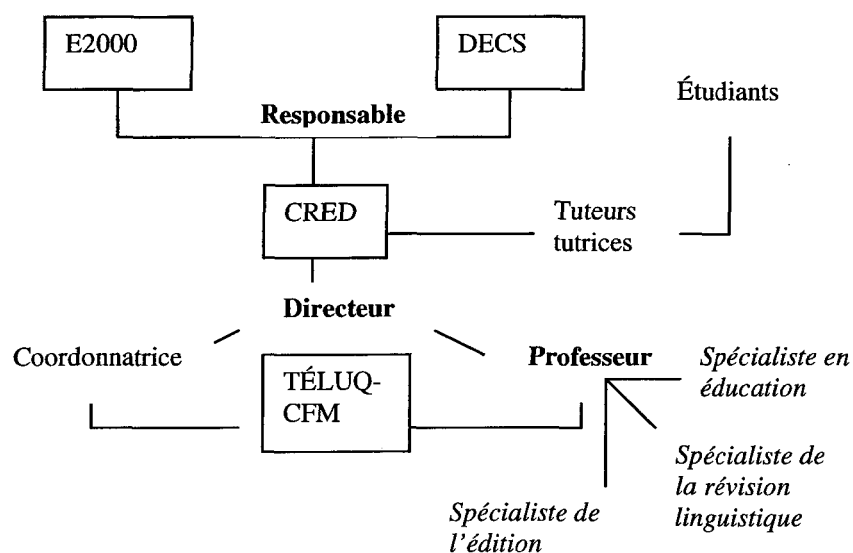
⁴⁵ Au cours de l'année d'observation sur le site de la TÉLUQ (du 16/02/1998 au 1/02/1999), il y aurait eu trois échanges téléphoniques entre le directeur et la coordonnatrice du CFM (JO).

contribué au développement d'une coordination horizontale entre les partenaires et facilité la circulation des informations servant à valider les options prises par les concepteurs. Les rapports fréquents et permanents entre le directeur et le professeur et la fonction de relais que le directeur a accepté de remplir auprès du DECS et des usagers sont au cœur du réseau de coopération qui a permis la participation des partenaires et des usagers à la conception du programme de perfectionnement par le biais des mécanismes de validation et d'évaluation-révision.

4.3.2 Le réseau de coopération ou la structure organisationnelle

L'élaboration du programme de perfectionnement médiatisé et plus particulièrement le développement du matériel didactique et pédagogique devant servir de soutien pour l'apprentissage et pour l'encadrement des étudiants ont impliqué la participation de plusieurs personnes qui ont occupé des positions diverses au sein du partenariat. Autour du noyau central, composé des partenaires institutionnels, mais plus spécifiquement du professeur responsable de la TÉLUQ et du directeur du CRED, se sont ajoutés, par couches successives, d'autres partenaires ainsi que des collaborateurs, créant ainsi un réseau de coopération qui est ici considéré comme la structure organisationnelle du partenariat. La figure 4.1 illustre la structure de base du réseau de coopération, formé par les partenaires institutionnels, les partenaires au plan opérationnel et les collaborateurs réguliers.

Figure 4.1 Structure de base du réseau de coopération



Voyons de quelle manière s'est constituée cette structure ainsi que la nature des rapports qui relient chaque collaborateur au noyau central du réseau.

4.3.2.1 Les partenaires de premier niveau

Le premier noyau de personnes qui ont collaboré à l'élaboration du programme de perfectionnement des enseignants fut d'abord composé par les initiateurs du projet E2000 dont le rôle a été « dans l'impulsion à donner et dans la validation des deux premiers modules » de la formation (II). Présents dans certains des groupes de travail du projet E2000, dont le groupe Formation, ils pouvaient ainsi suivre de loin l'avancement des travaux d'élaboration sans cependant s'impliquer directement dans la réalisation de ceux-ci. Lorsque « le cadre, la ligne directrice, les compétences et les contenus » eurent été déterminés, ces promoteurs ont confié au responsable du groupe Formation E2000 la responsabilité de suivre la mise en œuvre du projet d'élaboration du programme de perfectionnement médiatisé développé par la TÉLUQ et diffusé par le CRED. Cependant, au cours de la troisième année, l'un des concepteurs de E2000 a quand même continué d'avoir une influence, au moins

partielle, sur les travaux d'élaboration, en faisant parvenir de la documentation devant servir à la conception du module IX portant sur la démarche de qualité. Cette documentation provenait de travaux réalisés par E2000 pour mettre en place la démarche de qualité prévue par le projet de réforme de l'éducation du DECS.

Mais fondamentalement nous considérerons qu'en juin 1996, au moment où ont débuté les travaux d'élaboration du programme de perfectionnement des enseignants, le noyau de base du réseau de personnes impliqués dans l'élaboration de ce programme était constitué des représentants des partenaires institutionnels, c'est-à-dire le responsable au DECS, le directeur du CRED, le professeur responsable de la TELUQ et la coordonnatrice au CFM. À ce noyau se sont ajoutés deux groupes d'individus qui peuvent être considérés comme des partenaires comme nous l'avons vu : les personnes tutrices et les trois premiers groupes d'étudiants inscrits au programme.

Dans le cadre du programme de perfectionnement en sciences de l'éducation, les personnes tutrices relevaient du directeur du CRED qui est leur employeur. Cependant, en tant qu'enseignants, le DECS est leur employeur régulier et il semble que cette institution ait proposé au CRED le nom de ces enseignants pour assurer la mise en œuvre du programme et l'encadrement des futurs étudiants. Les contacts des personnes tutrices avec le directeur se faisaient individuellement, par lettre⁴⁶, par téléphone ou en présentiel dans les bureaux du CRED⁴⁷ et parfois collectivement à l'occasion des rencontres de planification (dc112), des séances de coordination (dc218; dc223) ou des sessions de formation qui se tenaient deux ou trois fois par année. Les personnes tutrices étaient les intermédiaires entre les étudiants et le CRED mais avaient peu de contacts avec le responsable au DECS.

⁴⁶ On a retracé 20 lettres adressées aux personnes tutrices par le CRED.

⁴⁷ Ces informations proviennent des entrevues réalisées auprès de 4 personnes tutrices, dont 2 qui ont été impliquées dans la validation des modules dès août 1996.

Les trois premiers groupes d'étudiants étaient constitués de quatre-vingt enseignants du secteur public et exerçant soit au niveau préscolaire, primaire, secondaire ou collégial⁴⁸. Pour le DECS, ces enseignants étaient les premiers susceptibles de mettre en œuvre, dans leur milieu, des projets pouvant apporter les changements souhaités par la réforme et par conséquent, les premiers agents de changement dans leurs établissements respectifs. Aussi, le DECS soutenait financièrement les étudiants inscrits au programme en payant la moitié des frais annuels d'inscription exigés par le CRED. Engagés volontairement dans cette formation, à un moment où le projet de Réforme était en plein développement, on peut supposer que ces étudiants partageaient les visées du DECS quant aux objectifs de la formation sinon ceux de la Réforme. Leurs relations avec les autres partenaires passaient par un système médiateur composé des personnes tutrices, du programme et du mécanisme d'évaluation/révision de la formation. Leurs contacts avec les personnes tutrices se faisaient surtout collectivement, en face à face, au cours des rencontres d'encadrement collectif et parfois de façon individuelle en face à face ou par téléphone. Les étudiants avaient peu de contacts directs avec les partenaires institutionnels si ce n'est par le biais de lettres officielles au moment de l'inscription ou en des occasions particulières comme lors de l'événement survenu au cours de la troisième année relativement au conflit opposant un des groupes d'étudiants aux autorités représentées par le CRED et le DECS au sujet de la reconnaissance officielle de la formation. Ce conflit aurait pu rompre les rapports de coopération entre les étudiants et les autres partenaires et par conséquent modifier la structure du réseau de coopération en l'amputant de l'un de ses membres. Aussi, cet événement sera étudié plus en profondeur dans le prochain chapitre à la section 5.3 comme un événement transactionnel au plan organisationnel.

⁴⁸ En se référant aux informations recueillies par le biais des 179 questionnaires d'évaluation des modules complétés par les étudiants de quatre groupes différents ayant débuté la formation en 1996 et en 1997, soixante-cinq pour cent (65,5%) des étudiants étaient des femmes et la moyenne d'âge était de 36 ans. La répartition entre les niveaux d'enseignement des personnes ayant complété le questionnaire était la suivante : classe enfantine : 16,7%; classe primaire : 43,5%; classe secondaire : 20,6%; collège : 5,6%; secteur professionnel : 2,8%; inconnu : 11,1%.

4.3.2.2 Les collaborateurs réguliers

En plus des partenaires, on retrouve dans la structure organisationnelle trois catégories de collaborateurs réguliers engagés sous contrat pour réaliser les tâches spécialisées que requiert l'élaboration d'un programme de perfectionnement médiatisé. Il s'agit de la spécialiste en éducation, co-conceptrice du matériel de formation, de la spécialiste de la révision linguistique et des spécialistes de l'édition graphique.

Ces personnes sont intervenues surtout aux phases de conception/développement et de production du matériel devant servir à soutenir la diffusion du programme de perfectionnement médiatisé. Bien qu'elles soient engagées par le CFM, ces spécialistes recevaient leur mandat du professeur qui transmettait les informations sur le contexte, les attentes des partenaires et leurs exigences ainsi que les échéanciers à respecter. C'est aussi lui qui répondait à leurs questions et prenait les décisions qui ne relevaient pas uniquement de leurs compétences professionnelles. Du côté du CRED, il ne semble pas y avoir eu de collaborateurs réguliers qui aient participé au processus d'élaboration du programme.

Dès juin 1996, la direction de la valorisation, à laquelle est rattaché le CFM, engageait, sous contrat et à la demande du professeur, une spécialiste en sciences de l'éducation⁴⁹ pour assister le professeur dans les tâches de conception des modules de la formation. Nous avons retracé trois demandes de personnel concernant l'engagement de cette spécialiste⁵⁰. Elle a été identifiée pour la première fois, en tant que collaboratrice du projet, dans un message du professeur envoyé au directeur du CRED, le 26 septembre 1996 (dc61). Entre le 11 juin 1996 et le 31 mars 1999, plus d'une dizaine des documents⁵¹ consultés concernent des échanges écrits entre la spécialiste et le professeur. Mais selon les données du journal de conception

⁴⁹ En 1996, la spécialiste engagée avait déjà réalisé plusieurs contrats en tant qu'agente de recherche et spécialiste en éducation pour la TÉLUQ et ce depuis 1991. Plusieurs de ces contrats indiquaient le professeur comme supérieur immédiat. On peut donc considérer qu'elle était déjà une collaboratrice régulière du professeur en 1996.

⁵⁰ Un premier contrat de 34 jours, à réaliser entre le 17 juin 1996 et le 15 janvier 1997; un deuxième de 40 jours couvrant la période du 20 juin au 20 décembre 1997; et un troisième de 50 jours à réaliser entre le 1^{er} juin 1998 et le 1^{er} décembre 1998.

⁵¹ Il s'agit de comptes-rendus d'activités, de versions du matériel en développement, de mémos sur des choix de textes et des avis sur des propositions.

rédigé par cette spécialiste et du journal d'observation des travaux d'élaboration des modules de la troisième année, les contacts entre ces deux collaborateurs auraient été fréquents. Ils se faisaient de manière formelle, au cours de réunions de travail planifiées, et de manière informelle, par des conversations et des consultations ad hoc⁵². Par ailleurs, dans le matériel pédagogique édité, le nom de la spécialiste est inscrit avec celui du professeur responsable à la rubrique conception et rédaction. La spécialiste apparaît ainsi comme la plus proche collaboratrice du professeur, concepteur principal de la formation, et est identifiée comme co-conceptrice du matériel élaboré. Cependant, son nom n'apparaît qu'en de très rares occasions dans les messages échangés entre les partenaires et aucun des documents répertoriés n'indique qu'elle ait eu des contacts avec les partenaires suisses durant l'élaboration du programme.

Les spécialistes de la révision linguistique et de l'édition entrent en œuvre une fois que les documents sont conçus, rédigés et validés par les partenaires. Ce sont des professionnels⁵³ engagés sous contrat pour effectuer une tâche précise qui demande des compétences particulières et qui doit se faire à l'intérieur d'un laps de temps déterminé. Ce sont des personnes d'expérience qui œuvrent de manière autonome et ne sont habituellement en relation qu'avec la personne qui leur confie le mandat, dans ce cas-ci, le professeur. Le nom de ces spécialistes apparaît dans le matériel édité sous la rubrique édition.

Une seule spécialiste a effectuée la révision linguistique des neuf modules du programme. La révision de chaque module donnait lieu à un contrat d'engagement d'une durée d'environ huit (8) jours de travail. Tout comme la spécialiste en sciences de l'éducation, elle négociait son mandat avec le professeur celui-ci étant considéré comme son supérieur immédiat dans le cadre de son contrat avec le CFM. Une fois la révision accomplie, elle remettait les documents révisés au professeur, lequel après vérification, les remettait au spécialiste de l'édition graphique.

⁵² Le journal de conception et le journal d'observation indiquent qu'au cours de la 3^e année de conception, il y aurait eu 2 rencontres formelles, 9 conversations informelles et 7 consultations ad hoc entre la spécialiste en éducation et le professeur.

⁵³ La spécialiste en révision linguistique et la technicienne graphiste qui ont travaillé dans le projet ont été rencontrées en entrevue individuelle.

Le travail d'édition graphique des quatre premiers modules a été réalisé par un professionnel permanent de la TELUQ, lequel a également fait la conception des propositions de maquette de mise en page des modules ainsi que de la page laminaire du programme⁵⁴. Par contre, les cinq modules subséquents ont été mis en page par une technicienne graphiste pigiste. La demande de service était faite par le professeur au directeur des services d'édition de la TÉLUQ par l'entremise d'une lettre précisant les travaux à réaliser et le moment où les travaux devraient être faits (dc186). Le directeur des services d'édition transférait alors la demande au professionnel permanent qui rencontrait le professeur afin « d'apprécier le degré de complexité du travail, de vérifier les échéanciers et d'estimer le nombre de jours-personnes » nécessaires pour réaliser le travail (dc189). Ces informations permettaient au directeur des services d'édition d'indiquer, par la suite, à qui serait confié le mandat et quels seraient les coûts facturés au CFM. Une fois mandatée, la personne qui devait réaliser le travail recevait du professeur tous les documents et les textes à éditer. Dans le cas de la technicienne, elle a également reçu, de la part du concepteur graphiste, les informations concernant les conditions de réalisation du travail d'édition ainsi que la copie maîtresse qui contenait les éléments de mise en page à respecter.

4.3.2.3 Les collaborateurs ponctuels et les consultants

Au niveau le plus éloigné du réseau de coopération, on retrouve des collaborateurs ponctuels et des consultants dont les rôles et l'influence sont plus difficiles à cerner. Parmi les collaborateurs ponctuels, il faut mentionner trois auxiliaires de recherche, la personne chargée d'obtenir le dégagement des droits d'auteurs, des personnes sollicitées pour la validation du premier module, et d'autres personnes qui ont contribué à la mise en œuvre du programme. Le tableau 4.3 indique la contribution de ces personnes à l'élaboration du programme.

⁵⁴ On peut retracer un échange de courriel (2 messages) entre le concepteur graphiste et le directeur du CRED en octobre 1996 concernant les propositions de maquettes.

Tableau 4.3 Les collaborateurs ponctuels et leurs contributions

| COLLABORATEURS | NOMBRE | CONTRIBUTIONS | RELATIONS SOCIALES |
|--|--|---|---|
| Auxiliaires de recherche | 3 contractuels | Recherche du corpus d'informations pour les modules III, VI et IX (engagement moyen de 15 jours par personne) | Avec la personne responsable de la conception des modules : le professeur pour les modules III et VI; la spécialiste en éducation pour le module IX |
| Responsable du dégagement des droits d'auteur | 1 personne de la TÉLUQ | Demandes de dégagement des droits d'auteurs de documents utilisés dans la formation Rédaction des rapports de dégagement envoyés au CRED | Avec le professeur Avec la coordonnatrice Avec les maisons d'édition |
| Personnes externes consultées pour la validation du module 1 | 2 professeurs : un de la TÉLUQ et un d'une université suisse 1 directeur d'établissement scolaire du Valais | Lecture critique du module I du programme | 1 personne avec le professeur 2 personnes avec le directeur |
| Formatrice des personnes tutrice | 1 spécialiste à l'encadrement de la TÉLUQ à la retraite | Formation des personnes tutrices au travail de tutorat à distance | Le directeur Les personnes tutrices du CRED |
| Directeurs d'établissements scolaires dans le Valais | Nombre indéterminé | Promotion de la formation Prêt de salles pour les rencontres d'encadrement collectif | Avec le directeur |
| Collaborateurs de différents milieux | Nombre indéterminé | Participation aux Tables rondes organisées par les étudiants | Les personnes tutrices et les étudiants du programme |

Les auxiliaires de recherche sont des personnes engagées à contrat pour effectuer la recherche de textes susceptibles d'être utilisés comme corpus d'information dans un des thèmes de la

formation. Au cours d'une rencontre de planification⁵⁵, les auxiliaires recevaient des informations sur le contexte, le mandat et les attentes des mandants. En cours de mandat, ils pouvaient bénéficier d'autres rencontres de travail⁵⁶ avec les concepteurs. À la TÉLUQ, une autre personne peut être considérée comme une collaboratrice ponctuelle. Il s'agit de la personne qui s'est occupée des demandes de dégagement des droits d'auteur aux différentes maisons d'édition et de la production des rapports synthèse des conditions de dégagement des droits faites par les maisons d'édition et envoyés au CRED lorsque les travaux de conception et de production des modules d'une année de formation étaient terminés (dc104).

Dans les documents, on retrouve également la trace d'autres collaborateurs ponctuels tels que les personnes consultées pour la validation du premier module tant en Suisse qu'au Québec, la personne qui a assuré, en Suisse, une partie de la formation des premières personnes tutrices du programme, et certains directeurs d'établissements scolaires. Nous avons très peu d'indications concernant la participation de ces collaborateurs ponctuels⁵⁷.

Finalement, certaines personnes, n'appartenant pas nécessairement au milieu scolaire, peuvent également être considérées comme des collaborateurs ponctuels en raison de leur participation à certaines activités reliées aux rencontres d'encadrement collectif. C'est le cas des personnes, provenant des milieux artistique, politique, économique ou encore de la recherche, qui ont accepté de partager, dans le cadre des « Table ronde » organisées par les étudiants du programme⁵⁸, leur vision de l'éducation et leur perception du rôle de l'enseignant.

⁵⁵ La rencontre de planification avec l'auxiliaire chargée de la recherche des textes du module IX a été enregistrée le 23 juillet 1998.

⁵⁶ Les deux rencontres de travail avec l'auxiliaire qui a effectué la recherche de textes pour le module IX, ont été enregistrées les 11 août 1998 et 28 août 1998.

⁵⁷ Voir documents 42 et 113.

⁵⁸ L'auteure a assisté à l'une des tables rondes au cours du séjour effectué en Suisse à l'automne 1999.

4.3.3 Le programme de perfectionnement médiatisé

Un programme de perfectionnement médiatisé, tant dans sa structure que dans son contenu, est le dispositif institutionnel qui sert de cadre à l'action et aux interactions des participants à une formation. Dans le cas présent, il est aussi la raison d'être du partenariat de conception, l'objet autour duquel s'est construit le réseau de coopération et le produit des actions et des interactions des partenaires et des collaborateurs. Le programme de perfectionnement en sciences de l'éducation se présente sous la forme d'un matériel pédagogique et d'un dispositif d'encadrement des apprentissages, objets du contrat passé entre le CRED et la TÉLUQ. En tant que produit matériel, ce programme donne forme au projet institutionnel du DECS et du groupe E2000 et concrétise la stratégie de formation de ces partenaires en lui fournissant les moyens de prendre existence et de se perpétuer dans le temps de manière autonome.

C'est dans le contenu du programme que les concepteurs ont communiqué le projet des promoteurs de E2000 et transmis les valeurs, telles que l'autonomie et la collaboration, que ces derniers souhaitaient faire adopter par le public cible. Le contenu se conçoit ici comme la philosophie, les valeurs, les modèles théoriques et les interprétations privilégiées par les partenaires. Ce contenu est organisé et ordonné dans une structure qui comprend les objectifs, les ressources informationnelles, les modalités d'utilisation de ces ressources et les obligations des participants. L'établissement qui diffuse le programme est le responsable de sa mise en œuvre, le garant du respect du contenu et de l'atteinte des objectifs de la formation.

En se référant au modèle de Moore (1993), les programmes peuvent être classés selon trois variables : le degré de rigidité ou de souplesse de leur structure⁵⁹, les possibilités de dialogue⁶⁰ qu'ils offrent et les possibilités pour l'apprenant d'exercer son autonomie⁶¹ relativement aux éléments du programme. Un programme peut avoir une structure plus ou moins contraignante, offrir plus ou moins de possibilités de dialogue et favoriser plus ou moins l'autonomie de l'apprenant. Voici les principaux éléments de la structure et du contenu du programme de perfectionnement en sciences de l'éducation. Ces éléments reflètent les décisions prises par les partenaires, le programme lui-même étant le produit synchrétique des décisions et des actions des partenaires et des collaborateurs.

4.3.3.1. La structure

Le programme a une durée de 600 heures réparties sur trois années⁶² de 200 heures. Il est composé de neuf modules thématiques⁶³ et d'un dispositif servant à encadrer et soutenir l'apprentissage des étudiants. Le matériel pédagogique, médiatisé sous une forme imprimée, comprend trois cahiers d'étude, neuf manuels d'apprentissage, trois guides d'encadrement et trois dossiers d'évaluation. Les cahiers d'étude fournissent aux usagers les informations générales relativement au programme de chaque année tels que le but, les objectifs, les thèmes abordés et leur organisation ainsi que la démarche d'apprentissage proposée. Les manuels d'apprentissage regroupent les textes et les activités d'apprentissage qui permettent à

⁵⁹ Pour Moore (1993), la structure exprime le degré de rigidité ou de flexibilité du programme à répondre ou à pouvoir être adapté aux besoins individuels des apprenants.

⁶⁰ The term « dialogue » is used to describe an interaction or series of interactions having positive qualities that other interactions might not have. A dialogue is purposeful, constructive and valued by each party. Each party in a dialogue [...] is a contributor and builds on the contribution of the other party or parties. [...] the term « dialogue » is reserved for positive interactions, with value placed on the synergistic nature of the relationship of the parties involved (Moore, 1993, p.24)

⁶¹ C'est la possibilité pour l'apprenant d'avoir une influence aussi grande que l'enseignant dans la détermination des objectifs, des ressources et des conditions d'évaluation de la formation (Moore, 1993)

⁶² Les partenaires suisses utilisent le terme cycle au lieu d'année. Le programme comprend donc trois cycles de 200 heures.

⁶³ Les thématiques retenues par le groupe Formation E2000 et le DECS et qui forment les neuf modules du programme sont : I- Psychologie de l'apprentissage; II- Psychologie sociale; III- Sociologie de l'éducation; IV- Psychologie du développement; V- Le rôle de l'enseignant comme soutien au développement; VI- Les difficultés d'apprentissage scolaires; VII- Didactique et intervention pédagogique; VIII- Communication pédagogique. IX- Évaluation et assurance qualité.

l'étudiant d'effectuer l'essentiel de sa formation de manière autonome. Le guide d'encadrement fournit les informations sur les modalités d'encadrement retenues ainsi que sur le déroulement des rencontres d'encadrement collectif prévues au programme. Le dossier d'évaluation contient les indications nécessaires pour la réalisation du travail noté ou du projet annuel utilisé pour évaluer les apprentissages ainsi que les instruments servant à l'évaluation du programme par les usagers.

Le corpus d'informations contenu dans les manuels est constitué de textes sélectionnés par les concepteurs. La plus grande partie des textes provient de documents québécois qui ont été produits à d'autres fins que celles de l'apprentissage. Il y a des textes décrivant des concepts théoriques et d'autres présentant des applications concrètes de ces concepts dans chacune des thématiques abordées. Des vidéocassettes font également partie du matériel didactique. Chaque texte est précédé d'un résumé et d'un objectif et accompagné d'une activité d'apprentissage reliée au texte. D'autres activités, orientées vers la démarche générale d'apprentissage et s'appliquant à tous les contenus d'un module, sont suggérées au début du module⁶⁴.

Le modèle général de structuration de la matière et de la démarche d'apprentissage se retrouve dans les guides d'étude. Dans les trois guides d'étude, on peut remarquer que les thématiques sont organisées autour d'une idée directrice qui en favorise la mise en relation par les étudiants. La démarche d'apprentissage proposée se fonde sur une démarche de projet autogérée comprenant les grandes étapes de planification, de réalisation et de régulation, d'évaluation et de transfert des connaissances et des capacités élaborées par les étudiants pendant la formation. Des activités métacognitives, ainsi qu'une démarche axée sur planification et la réalisation de projets, sont proposées pour soutenir l'étudiant dans la gestion de son apprentissage. Le descriptif et la présentation de la démarche générale varient d'un guide à l'autre en fonction du type de projet proposé pour chaque année de formation.

⁶⁴ Les textes et les activités sont numérotés et présentés dans un ordre choisi par les concepteurs, habituellement du général au particulier et du théorique au pratique. L'ensemble de la formation comprend 71 textes et plus de 90 activités d'apprentissage, à raison d'une moyenne de 8 textes et d'une douzaine d'activités d'apprentissage par module. Le matériel dans son ensemble fait plus de 2000 pages imprimées.

De plus, cette démarche générale est reprise dans chaque manuel d'apprentissage et mise en relation avec les activités d'apprentissage proposées dans chaque module.

La structure comprend aussi quatre modalités d'encadrement et de soutien à l'apprentissage : le tutorat individuel, le tutorat collectif, l'encadrement par les pairs et les rencontres d'encadrement collectif. Le tutorat est assuré par une personne tutrice assignée par l'établissement à chaque étudiant. L'encadrement par les pairs peut prendre la forme de groupes d'étude ou de groupes de projet dont l'organisation est sous la responsabilité des apprenants. Les rencontres d'encadrement collectif, d'une durée de quatre heures chacune, se font en présentiel et sont animées par une personne tutrice. Elles rassemblent les étudiants d'une même cohorte dont l'encadrement a été confié à la même personne tutrice. Ce groupe est permanent pour toute la durée du programme. Les rencontres sont obligatoires et se répartissent ainsi : dix durant la première année de la formation, huit durant la seconde et trois pendant la troisième année. Deux rencontres facultatives peuvent être ajoutées en troisième année, à la demande des étudiants.

L'évaluation des apprentissages se fait par le biais d'un rapport faisant état d'une expérimentation ou d'un projet réalisé dans le milieu de pratique de l'étudiant et lié aux thèmes abordés durant l'année. Le dossier d'évaluation comprend des informations précises sur la façon de préparer et réaliser l'expérience ou le projet ainsi que des consignes pour la rédaction du rapport. Les critères de correction sont identiques dans les trois dossiers d'évaluation. Le dossier d'évaluation contient aussi les instruments qui sont proposés aux étudiants pour procéder à l'évaluation de chaque module.

4.3.3.2 Le contenu du programme

Selon les informations transmises dans le programme, les concepteurs accordent une grande place aux motivations, aux connaissances antérieures, aux processus mentaux mis en œuvre lors du traitement de l'information et à la réalisation d'actions concrètes dans le milieu d'appartenance de l'étudiant. Ils se fondent sur une théorie cognitive de l'apprentissage et

une approche constructiviste⁶⁵. L'énoncé des objectifs de la formation ainsi que les activités d'apprentissage proposées reflètent l'interprétation que les concepteurs se font de l'apprentissage et orientent les apprenants dans leurs interactions avec l'objet d'apprentissage. Les valeurs portées par le projet institutionnel se retrouvent dans l'exposé du contexte et des grandes orientations du programme. Cet exposé met en avant certains des aspects du projet de réforme E2000 tels que la volonté d'accorder une plus grande autonomie aux écoles, de favoriser le développement de projets pédagogiques fondés sur le travail en équipe et de mettre l'élève au cœur de la réflexion pédagogique.

Les concepteurs annoncent également avoir adopté un modèle autonomiste de support à l'apprentissage qui s'exprime par les conditions suivantes : le programme accorde à l'apprenant le plus grand pouvoir possible sur son cheminement; aucun texte, aucune activité d'apprentissage ne sont obligatoires, l'étudiant choisit ce qui lui convient parmi ce qui est proposé ou peut utiliser d'autres moyens à sa convenance; seules les rencontres d'encadrement collectif sont obligatoires parmi les modalités d'encadrement⁶⁶. Le guide d'encadrement suggère un déroulement pour chaque rencontre ainsi qu'un descriptif des activités qui peuvent s'y tenir. Cependant, ces activités prennent la forme d'ateliers dont le choix, le contenu, la préparation et l'animation sont négociés entre les étudiants et avec la personne tutrice. Finalement, l'étudiant détermine lui-même les projets qui serviront à évaluer ses apprentissages mais ces projets doivent entrer dans les cadres prescrits dans le dossier d'évaluation.

Les possibilités de dialogue sont nombreuses. D'abord par le choix des textes, puisque, étant d'auteurs différents, ces textes peuvent présenter différentes interprétations d'un même concept ou d'une théorie et même se contredire. L'étudiant est alors appelé à entrer dans un dialogue avec les auteurs, avec ses propres connaissances ou avec d'autres personnes pour

⁶⁵ Ces informations se trouvent dans les guides d'étude du programme. Les usagers sont ainsi informés des choix théoriques et épistémologiques qui ont guidé les concepteurs.

⁶⁶ Les côté obligatoire des rencontres d'encadrement était l'une des exigences des partenaires suisses qui souhaitaient, par cette modalité, soutenir la persistance des apprenants dans le programme, assurer le suivi de leurs apprentissages et maintenir un certain contrôle sur le respect du contrat que les étudiants passaient avec le DECS en s'inscrivant à cette formation, en partie financée par cet organisme.

tenter de résoudre ces contradictions. Ensuite, parce que les modalités d'encadrement ouvrent plusieurs possibilités de dialogue, soit avec le tuteur, soit avec les autres participants et même avec des personnes externes à la formation.

En résumé, si on se réfère à la classification de Moore et en considérant les caractéristiques de la structure et du contenu du programme, on peut considérer que le dispositif de formation est composé d'un programme très structuré mais moyennement contraignant en raison de la grande marge d'autonomie qu'il laisse aux participants, de la possibilité qu'ils ont de faire coexister leurs projets personnels avec celui du programme et d'adapter le programme à leurs besoins individuels. Le dispositif offre également des possibilités de dialogue, tant avec le contenu, c'est-à-dire les choix, les valeurs, la philosophie et les interprétations des concepteurs et des auteurs, qu'avec les participants à la formation.

4.3.4 Discussion et conclusion de la deuxième partie

Le programme de perfectionnement en sciences de l'éducation a été élaboré à la demande du DECS, un organisme gouvernemental du canton du Valais, et du groupe Formation E2000. Ce sont les représentants de ces organismes qui ont fourni les orientations, le cadre, les lignes directrices et les contenus du programme, contenus comprenant non seulement des indications sur les thèmes à l'étude, mais aussi la philosophie, les valeurs et les modèles théoriques que ces requérants souhaitaient faire adopter par le public visé. Les requérants voulaient à la fois que le programme serve de moyen de transmission de la philosophie du projet de réforme E2000 auprès d'un groupe d'enseignants susceptibles de devenir des agents de changement dans leurs milieux respectifs et d'instrument pour améliorer les compétences des enseignants en exercice dans certains domaines choisis. Les intentions des requérants étaient claires dans le sens où ce programme était avant tout un instrument stratégique devant servir à provoquer les changements visés par la réforme E2000 et non pas seulement un instrument pouvant servir au perfectionnement des enseignants en exercice. Ces précisions indiquent qu'il s'agit bien, dans la situation étudiée, d'un programme de perfectionnement élaboré dans une logique de la demande, la demande étant celle du DECS et du groupe Formation E2000.

Prévu pour être diffusé à distance, à une clientèle de plus de 200 personnes et sur une période de quelques années, le programme devait s'appuyer sur un matériel d'apprentissage et un modèle d'encadrement de ces apprentissages permettant de transmettre le contenu déterminé par les requérants, d'en favoriser l'adoption par le public ciblé et sa diffusion dans le milieu à travers les pratiques nouvelles adoptées par les enseignants ayant suivi la formation. Ce matériel et ce modèle ont été commandés par le CRED à la TÉLUQ, le CRED étant l'établissement mandaté par le DECS pour offrir le programme de perfectionnement. L'organisme demandeur, dans la situation présente, est donc le DECS. Le CRED et la TÉLUQ se sont associés pour répondre à cette demande, chacun des établissements contribuant à l'élaboration du programme avec des compétences et des actifs différents. Le DECS est ici considéré comme le client pour lequel le programme a été élaboré, les enseignants en exercice en étant le public cible alors que le CRED et la TÉLUQ en sont les fournisseurs.

Puisqu'il s'agissait d'un programme élaboré sur mesure pour un client qui en avait fait la demande, le dispositif de formation devait présenter les caractéristiques des dispositifs élaborés selon une approche-client, ce qui signifie que le dispositif devait comprendre des moyens de s'assurer que le programme rejoigne les buts et les attentes du client et puisse s'ajuster aux caractéristiques des usagers. Au plan institutionnel, le partenariat de conception était l'un de ces moyens. Un partenariat de conception repose sur le partage des tâches et des responsabilités et sur l'interdépendance entre les partenaires. Il se fonde sur un crédit de confiance accordé à chacun des partenaires et exige la mise en place de mécanismes de consultation dès la phase de conception du produit. Dans la situation étudiée, ce crédit de confiance était fondé sur des relations personnelles et professionnelles déjà existantes entre les partenaires en raison de projets antérieurs réalisés conjointement et de l'Accord général de coopération conclut entre la TÉLUQ et le CRED sous l'instigation des représentants du DECS. Les relations entre les partenaires ont été facilitées par la mise en place d'un mécanisme de consultation permanente et l'usage d'outils de communication à distance, tels que le courriel, la télécopie et le téléphone, rendant possible des contacts quotidiens entre les partenaires si besoin était.

Dans la situation étudiée, le programme est le résultat d'un travail collectif qui a engagé plusieurs participants dont chacun détenait une responsabilité personnelle dans la réalisation du produit mais également une part de la responsabilité collective quant au résultat obtenu. Parmi les participants, nous retrouvons le requérant, c'est-à-dire le DECS, mais également le commanditaire du programme, c'est-à-dire le CRED qui en assurait également la diffusion, et les usagers, soit les personnes tutrices qui sont responsables de la mise en œuvre du programme auprès des étudiants et les étudiants engagés dans la formation. C'est par un mécanisme de validation du produit en développement et un mécanisme d'évaluation-révision du produit développé que ces quatre catégories de participants ont pu faire valoir leurs intérêts, exprimer leurs valeurs et leurs attentes et communiquer leur appréciation tout au long du processus d'élaboration, ou à certaines phases du processus. C'est par le biais de ces mécanismes, mais également en raison de la structure flexible du programme permettant aux usagers de faire des choix et d'adapter le programme pour faire co-exister leurs projets personnels avec celui du requérant, qu'ils ont pu participer à la co-construction du programme, ce qui permet d'affirmer que les responsables de l'élaboration du programme ont adopté un modèle de « co-design », impliquant les clients et les usagers dans le processus même d'élaboration du programme.

Cependant, si le DECS, le CRED et les personnes tutrices ont pu participer à cette construction dès le début du processus de conception, il n'en a pas été de même des étudiants. Ces derniers n'ont pu prendre connaissance du programme et faire connaître leur appréciation de celui-ci qu'une fois les modules édités et au moment de sa première diffusion. Cette appréciation parvenait aux concepteurs plusieurs semaines après qu'elles aient été transmises. La plupart du temps, les remarques et les demandes des étudiants n'étaient prises en compte qu'au moment de la révision des modules, laquelle ne se faisait qu'après la diffusion des trois modules de l'année. Aussi, si les étudiants peuvent être considérés comme des partenaires dans l'élaboration de ce programme, leur pouvoir d'intervention n'était pas le même que ceux des autres partenaires, lesquels pouvaient faire valoir leurs intérêts avant même que le premier module ne soit édité. En tant que participants, leurs rapports avec les autres partenaires sont de nature différente et s'expriment sur d'autres registres. Ne pouvant s'appuyer sur un pouvoir équivalent à ceux des autres partenaires, la coopération des

étudiants dépendait surtout de leur attitude, de la confiance ou de la défiance qu'ils ressentent envers ces partenaires et de la façon dont ils pouvaient utiliser la marge d'autonomie laissée par le programme. La perte de cette confiance pouvait mener à la rupture des rapports de coopération entre les étudiants et les autres partenaires, coopération nécessaire à l'atteinte des objectifs du DECS dont l'une des stratégies du projet de Réforme reposait sur la participation des enseignants aux changements souhaités à travers le programme de perfectionnement. Un événement s'est produit pendant la mise en œuvre du programme qui a amené un groupe d'étudiants à rompre leurs liens de coopération avec les autres partenaires, ce qui a eu pour effet de modifier la structure du réseau de coopération du partenariat. Cet événement sera étudié en profondeur au prochain chapitre à la section 5.3.

En plus d'impliquer les clients et les usagers, le processus de « co-design » exigeait également la participation de spécialistes et de collaborateurs qui sont intervenus à des phases bien précises du processus en fonction de leur domaine d'expertise. L'étude des documents montre que le travail collectif n'impliquait pas nécessairement des rapports directs entre les individus ni une participation constante de tous à toutes les étapes du processus. Les rapports entre les partenaires et les collaborateurs passaient la plupart du temps par le matériel en développement, ce dernier servant de système médiateur de la reliance des participants et d'instrument de connexion entre eux. Le transfert du matériel d'un collaborateur à un autre collaborateur pendant le processus d'élaboration témoigne de la complémentarité des activités des collaborateurs et de l'interdépendance des actions des différents participants. Cette complémentarité et cette interdépendance induisaient des rapports de prescription entre les partenaires et les collaborateurs, prescriptions qui ont orienté les actions des participants et accru la prédictibilité des résultats de leurs actions mais restreignaient en même temps leur autonomie, leurs possibilités de choix et leur pouvoir d'initiative. Les mécanismes de validation et d'évaluation-révision du programme, s'ils ont favorisé l'élaboration d'un matériel répondant aux attentes du client et aux préférences des usagers ont tout de même eu pour effet de multiplier les contraintes pesant sur la TÉLUQ et sur les collaborateurs réguliers et d'alourdir leurs tâches. Par exemple, la décision d'ajouter deux autres documents à ceux prévus à l'offre de service initiale s'est répercutée sur les deux autres offres de service rédigées par la suite. Elle devenait une nouvelle prescription qui modifiait le cadre de

l'élaboration du programme et les obligations de la TÉLUQ envers le CRED. Les ajouts et les autres modifications apportés aux premiers modules devenaient une norme pour les partenaires qui s'attendaient à les retrouver dans tous les autres modules conçus. Ces nouveaux éléments dans la structure du programme étaient autant de prescriptions qui devenaient de plus en plus fortes à mesure qu'ils étaient ajoutés aux modules subséquents, rendant quasi irréversibles les décisions prises antérieurement. De plus en plus d'éléments devaient être pris en compte au moment de la conception des modules, rendant le travail des concepteurs de plus en plus lourd et complexe comme le montre l'extrait suivant du journal de conception de la spécialiste responsable de l'élaboration des modules de la troisième année.

Aujourd'hui, j'ai commencé à rédiger le manuel d'apprentissage du module IX. Il y a des papiers partout sur mon bureau. Je dois constamment faire référence aux autres modules, soit pour m'assurer que la structure du module correspond à la structure des autres modules, soit pour reprendre des phraséologies semblables, soit parce que je me réfère à des cheminements, des activités, des textes antérieurement écrits etc. C'est extrêmement complexe et assez angoissant. Ça demande une très grande concentration pour garder la cohérence d'ensemble et en même temps être assez original pour que les étudiants ne s'ennuient pas et soient intéressés à s'engager dans la formation proposée (JC28/9/1998).

C'est en suivant les processus de co-développement du matériel de formation et les échanges entre les participants de ce processus qu'il sera possible de regarder les effets de l'interdépendance et des interactions entre les acteurs sur la transformation des structures, de voir comment les possibilités et les contraintes de départ ont été partiellement modifiées par ces interactions et comment ces modifications ont défini une nouvelle situation qui a pesé sur l'étape suivante du processus et finalement, parmi les situations d'interaction auxquels ces acteurs ont participé, lesquelles peuvent être considérées comme des situations transactionnelles. C'est l'objet de la troisième partie de ce chapitre.

TROISIÈME PARTIE

LE PROCESSUS DE CO-DÉVELOPPEMENT DU MATÉRIEL DE FORMATION

4.4 Introduction de la troisième partie

L'étude des documents a permis de retracer, de manière rétrospective, les grandes phases du processus de co-développement du matériel servant à soutenir la diffusion du programme de perfectionnement en sciences de l'éducation ainsi que les principales opérations qui constituent, en quelque sorte, des étapes de ce processus. Pour confirmer et compléter les informations fournies par les documents consultés, les différentes versions du matériel en développement ainsi que le professeur et la coordonnatrice ont servi de repères pour suivre le déroulement du processus, en temps réel, durant la troisième année d'élaboration. Les observations consignées dans le journal d'observation, les données des entrevues qui ont été réalisées auprès des partenaires et des différents collaborateurs qui ont participé au co-développement du matériel de formation, le journal de conception rédigé par la spécialiste en sciences de l'éducation et les enregistrements des différentes rencontres tenues pendant la troisième année de conception ont permis d'entrer dans les aspects plus subjectifs et relationnels du processus d'élaboration de programme en plus de confirmer les aspects formels présentés dans les deux premières parties. Le traitement des informations a conduit à la reconstitution de la chronologie du processus, à la description des pratiques des acteurs engagés dans le processus et au repérage des événements transactionnels qui se sont déroulés pendant le co-développement du matériel de la troisième année de formation.

Comme l'étude des documents l'a révélé, le programme comprend neuf modules, chaque contrat ayant donné lieu à la conception et la production de trois modules qui se présentent sous la forme d'un matériel pédagogique comprenant des manuels d'apprentissage, un guide d'étude, un guide d'encadrement et un dossier d'évaluation. La conception et la production du matériel pédagogique correspondant à l'objet de chaque contrat se divisaient en trois périodes chaque année, ces périodes étant fixées dans l'offre de service. Aussi, pour tout le programme, il y a donc eu trois épisodes de conception et de production du matériel, chaque épisode étant divisé en trois périodes, sauf à l'épisode trois qui n'en comprend que deux. Le tableau 4.4 indique la distribution, dans le temps, des épisodes et des périodes de conception et de production du matériel demandé par le CRED pour le DECS.

Tableau 4.4 : Distribution des épisodes et des périodes de conception et de production du matériel

| MODULE | CONTRAT 1 (épisode 1) | CONTRAT 2 (épisode 2) | CONTRAT 3 (épisode 3) |
|------------------------------|---|---|---|
| Premier module (période 1) | Conception : 1 ^{er} juin 1996 au 15 août 1996 Révision linguistique et édition : 15 août au 20 octobre 1996 Dépôt pour diffusion : 31 octobre 1996 | Conception : 1 ^{er} mai 1997 au 1 ^{er} juillet 1997 Révision et édition : 1 ^{er} juillet au 15 septembre 1997 Dépôt pour diffusion : 30 septembre 1997 | Conception : 1 ^{er} mai 1998 au 1 ^{er} août 1998 Révision et édition : 1 ^{er} août au 20 octobre 1998 Dépôt pour diffusion 30 octobre 1998 |
| Deuxième module (période 2) | Conception : 15 août au 15 octobre 1996 Révision et édition : 15 octobre 1996 au 20 janvier 1997 Dépôt pour diffusion : 31 janvier 1997 | Conception : 1 ^{er} juillet au 1 ^{er} octobre 1997 Révision et édition : 1 ^{er} octobre au 15 novembre 1997 Dépôt pour diffusion : 20 décembre 1997 | |
| Troisième module (période 3) | Conception : 15 octobre 1996 au 20 janvier 1997 Révision et édition : 20 janvier au 20 mars 1997 Dépôt pour diffusion : 31 mars 1997 | Conception : 1 ^{er} octobre 1997 au 15 janvier 1998 Révision et édition : 15 janvier au 20 mars 1998 Dépôt pour diffusion : 31 mars 1998 | Conception : 1 ^{er} août au 1 ^{er} novembre 1998 Révision et édition : 1 ^{er} novembre 1998 au 20 janvier 1999 Dépôt pour diffusion : 30 janvier 1999. |

Chaque période conduisait à la production d'une partie du matériel de formation, celle correspondant à un module. Pour le premier module de chaque épisode, le matériel comprenait le cahier d'étude, un manuel d'apprentissage, une partie du guide d'encadrement et le dossier d'évaluation. Les deux modules subséquents, dans le cas des deux premiers épisodes, comprenaient un manuel d'apprentissage et la partie du guide d'encadrement correspondant au module développé. Dans le troisième épisode, deux manuels d'apprentissage seulement ont été produits tel qu'indiqué dans l'offre de service. À la fin de chaque période, le module était distribué par le CRED aux personnes tutrices et aux étudiants inscrits qui en exploitaient les ressources dans le cadre du programme de perfectionnement en sciences de l'éducation et qui en faisaient également l'évaluation. Finalement, à la fin de chaque épisode, une partie des opérations de conception, de développement et de production étaient reprise afin d'apporter les corrections et les ajustements demandés ou proposés par les usagers dans leurs évaluations.

Le tableau 4.5 présente l'enchaînement des phases et des opérations du processus de co-développement, ainsi que les principales activités réalisées par les partenaires et les collaborateurs. Ce processus est fragmenté et débute par la phase de planification des travaux de développement et se termine par la phase de révision des modules après une première diffusion auprès de la clientèle. Il est séquentiel, dans le sens où il est découpé en phases successives, la phase subséquente ne pouvant débiter que lorsque la phase antérieure est terminée et il est également itératif puisque les phases 2 à 6 se répètent à chaque période et les phases 1 et 7 à chaque épisode. Chaque phase du processus se termine par la production d'une version du matériel de formation, laquelle constitue le résultat des opérations réalisées pendant cette phase et la frontière entre une phase et la suivante. Ces versions témoignent de travail de structuration du matériel de formation et constituent le produit synchrétique des décisions prises par les partenaires et des activités réalisées par les collaborateurs à chaque phase du processus.

Dans cette troisième partie, chaque phase du processus est décrite de manière à présenter les opérations qui ont conduit au développement du matériel de formation, à décrire les modalités de coopération et de coordination entre les acteurs, à identifier les produits de leurs échanges et de leurs activités et à faire ressortir les événements transactionnels du troisième épisode⁶⁷ du co-développement du programme de formation, lesquels sont étudiés plus en profondeur dans le prochain chapitre.

⁶⁷ On se rappellera qu'un épisode est un « ensemble d'actes ou d'événements qui forment une séquence particulière dont nous pouvons établir le début et la fin » (Giddens, 1987, p. 305).

Tableau 4.5 Le processus général de co-développement du matériel de formation

| PHASE | OPÉRATIONS | RENCONTRES |
|--|---|---|
| 1. PLANIFICATION DU DÉVELOPPEMENT | 1.1 L'analyse de la commande 1.2 La rédaction de l'offre de service | 1.1.1 La rencontre de planification des partenaires |
| PRODUIT : L'OFFRE DE SERVICE | | |
| 2. CONCEPTION ET RÉDACTION D'UN MODULE | 2.1 La planification du travail de conception 2.2 L'exploration de la littérature et le choix des textes 2.3 La conception et le développement du module | 2.1.1 La rencontre de planification du travail 2.2.2 Les rencontres de planification et de travail avec l'auxiliaire |
| PRODUIT : UNE PREMIÈRE VERSION DU MODULE, NON RÉVISÉE, NON ÉDITÉE | | |
| 3. VALIDATION D'UN MODULE | 3.1 La validation par les partenaires 3.2 La prise en compte des commentaires des partenaires | 3.2.1 La rencontre des concepteurs |
| PRODUIT : UNE SECONDE VERSION DU MODULE, NON RÉVISÉE, NON ÉDITÉE | | |
| 4. RÉVISION LINGUISTIQUE | 4.1 La révision linguistique | |
| PRODUIT : UNE VERSION DU MODULE, RÉVISÉE, NON ÉDITÉE | | |
| 5. L'ÉDITION GRAPHIQUE D'UN MODULE | 5.1 La conception graphique et la production des documents | |
| PRODUIT : UNE VERSION DU MODULE ÉDITÉE ET PRÊTE À REPRODUIRE | | |
| 6. DIFFUSION D'UN MODULE | 6.1 La promotion de la formation et l'inscription des étudiants 6.2 L'organisation logistique de la formation 6.3 L'organisation pédagogique de la formation 6.4 L'encadrement et le soutien pédagogique des étudiants 6.5 L'évaluation et la certification | 6.5.1 La rencontre de coordination du CRED |
| PRODUIT : UN MODULE ÉVALUÉ | | |
| 7. L'ÉVALUATION-RÉVISION DES MODULES | 7.1 La cueillette d'informations auprès des usagers 7.2 La révision des modules | 7.2.1 La rencontre de révision finale |
| PRODUIT : UNE VERSION RÉVISÉE DES MODULES | | |

4.4.1 La phase de planification du développement

La phase de planification du développement comprend deux opérations : l'analyse de la demande et la formalisation de l'offre de service. Cette phase a permis de clarifier la demande et les attentes des partenaires, de préciser les orientations du programme ainsi que les contraintes à respecter, d'anticiper le travail à effectuer tant dans sa structure que dans son organisation et de déterminer les éléments prescriptifs incontournables qui ont servi de cadre pour le développement du matériel de formation. Le principal produit de cette première phase du co-développement est l'offre de service.

Dans la situation étudiée, cette phase de planification mettait en jeu trois acteurs principaux : le représentant du DECS, le directeur du CRED et le professeur de la TELUQ et deux acteurs secondaires, la coordonnatrice du CFM et la spécialiste en sciences de l'éducation. Des échanges de messages électroniques, des notes prises par ces acteurs au moment d'audioconférences ainsi que l'enregistrement de la rencontre de planification de la troisième année qui s'est tenue en Suisse, en mars 1998, témoignent de la part prise par ces acteurs dans la phase de planification. Les entretiens avec les acteurs ainsi que l'enregistrement de la première rencontre de travail entre les membres de l'équipe de conception ont permis d'identifier les effets des décisions prises par les partenaires sur le cadre et les conditions de l'élaboration des modules de la troisième année du programme de perfectionnement en sciences de l'éducation.

4.4.1.1 L'analyse de la commande

Même si un document général, précisant globalement les objectifs de la formation et la liste des thèmes à traiter, a été fourni par le représentant du DECS⁶⁸ dès mai 1996, ces informations étaient mises à jour, confirmées et détaillées au moment de l'élaboration de l'offre de service de chaque année et parfois aussi, en cours d'année, juste avant de débiter la conception d'un module. Les choix des objectifs ainsi que des thèmes et des sous-thèmes

⁶⁸ Pour en savoir plus sur le processus de détermination des objectifs et le choix des thèmes utilisé par le DECS, voir l'appendice D.1

transmis par le responsable étaient considérés comme des prescriptions incontournables. Aussi, ces choix n'ont subi aucune transformation tout au long du processus d'élaboration du programme bien qu'ils aient été validés au début de chaque épisode du co-développement du matériel, offrant ainsi au responsable la possibilité de les modifier au besoin.

Outre la confirmation des objectifs et des thèmes de la formation, l'analyse de la demande comportait également d'autres éléments, entre autres ceux reliés à la commandite. En plus de répondre aux besoins des enseignants tels que les estimait le DECS ainsi qu'aux objectifs de E2000 de préparer les enseignants à s'engager dans la Réforme souhaitée par ses promoteurs, il semble clair que la formation devait également répondre aux besoins du CRED de remplir le mandat qui lui avait été confié par le DECS dans les temps prescrits et d'avoir une offre susceptible d'attirer et de retenir une clientèle suffisante pour recouvrer les coûts de développement et, si possible, générer des bénéfices. Le choix de développer la formation sous la forme de modules susceptibles d'être utilisés indépendamment les uns des autres permettait au CRED d'envisager la possibilité d'attirer plus d'étudiants en diversifiant l'offre de formation, soit une offre pour le programme complet, une offre par année ou une offre par module. Aussi, le développement d'un programme constitué de neuf modules et le respect des dates de dépôt des modules annoncées par les partenaires suisses étaient également des prescriptions difficilement contournables.

Quant au CFM, ses préoccupations concernaient surtout la mise à disposition des ressources nécessaires pour développer les produits demandés, dont, bien sur, des ressources monétaires mais également des ressources professionnelles et des ressources informationnelles. La planification devait donc comprendre un estimé des coûts de développement et des besoins en ressources humaines. Ces estimés se fondaient sur l'expérience des experts de la TÉLUQ, sur les coûts pratiqués à la TÉLUQ pour l'engagement des spécialistes et sur les prévisions de coûts du dégagement des droits d'auteur des textes⁶⁹ utilisés pour véhiculer le contenu

⁶⁹ Le choix fait par les décideurs d'utiliser des textes existants pour véhiculer le contenu informationnel des modules posait le problème du coût de dégagement des droits d'auteur. Pour en savoir plus sur cet aspect, voir l'appendice D.2.

C'est donc à partir de ces prescriptions et en tenant compte des intérêts et des objectifs de chaque partenaire que le professeur devait définir les paramètres de base du développement du matériel et les structurer en une proposition qui serait soumise aux partenaires pour approbation et par la suite formalisée dans le contrat liant le CRED et la TÉLUQ. L'Offre de service est ainsi considérée comme le premier produit du processus de co-développement du programme puisqu'il contient la description sommaire des composantes du matériel à produire ainsi que les premières prescriptions à respecter dans le développement des modules, donc une première image ou représentation partagée du produit à développer.

Pour les deux premiers épisodes de développement, la cueillette des informations nécessaires à la rédaction de l'offre de service et la validation de la proposition d'offre de service rédigée par le professeur se sont faites par audioconférence et par un échange de courrier entre le professeur et les partenaires suisses⁷⁰. Pour le troisième épisode, il y a eu une différence importante dans la réalisation de cette opération d'analyse de la demande conduisant à la formulation de l'offre de service. En novembre 1997, le professeur signalait la difficulté croissante qu'il éprouvait à concevoir les modules du programme en raison de sa méconnaissance du contexte scolaire valaisan. Il annonçait réfléchir à des hypothèses et soulignait l'importance de définir les modalités de travail de la troisième année le plus rapidement possible (dc131). Bien que le 25 février 1998, le responsable du DECS expédiait une télécopie au professeur donnant quelques précisions sur ce qu'il souhaitait retrouver dans les trois derniers modules du programme et malgré le fait qu'il y ait eu un échange téléphonique entre les partenaires le 16 février 1998, ces derniers convinrent de se rencontrer, à Sierre, le 25 mars 1998, afin de préciser ensemble les contenus de ces trois modules et de discuter les modalités de fonctionnement pour ce troisième contrat de conception.

Au cours de cette rencontre⁷¹, le professeur présenta trois hypothèses de fonctionnement pour la conception des modules de la troisième année⁷² (dc160B). Les trois hypothèses

⁷⁰ Échanges de télécopies : le 3/05/96(dc26) et le 8/05/96 (dc27); le 17/02/97 (dc92, dc93); le 5/03/97 (dc97) et 14/03/97 (dc99).

⁷¹ Cette rencontre a été enregistrée.

⁷² Une description de ces hypothèses et de la solution construite par les partenaires suisses se retrouve à l'appendice D.3.

dépôt des modules. Ces éléments furent discutés à la rencontre de planification du travail de conception, laquelle fait partie de la phase suivante, celle de la conception et de rédaction du matériel de formation.

4.4.2 La phase de conception et de rédaction du matériel de formation

Les orientations du programme, les thèmes de la formation ainsi que les autres conditions inscrites à l'offre de service constituent les premières et les principales prescriptions à respecter par les personnes devant réaliser le mandat confié par le CRED à la TÉLUQ. L'offre est le premier produit du processus de co-développement des modules et l'instrument de connexion entre les acteurs intervenant au plan institutionnel et ceux intervenant au plan opérationnel. C'est l'offre de service qui est considérée comme la référence formelle pour la conception et la production des modules.

L'acceptation de l'offre de service par les partenaires initie la phase de conception et de rédaction du matériel de formation. Un compte-rendu d'activités (dc37), rédigé le 8 août 1996 par la spécialiste en sciences de l'éducation, indique les activités réalisées par la spécialiste durant la conception du premier module du programme. Des informations provenant du journal de conception ainsi que du journal d'observation confirment que les activités de la phase de conception et de rédaction des modules du troisième épisode correspondent à celles indiquées dans ce compte-rendu. Ces observations laissent supposer la présence d'un processus secondaire qui s'inscrirait à l'intérieur du grand processus de co-développement du matériel. Il serait composé d'opérations de planification, de recherche, de lecture, de conception proprement dite et de rédaction. Ces opérations ne seraient pas linéaires mais s'imbriqueraient les unes dans les autres bien que des périodes plus intensives soient consacrées à l'une ou l'autre d'entre elles.

Dans la situation étudiée, cette phase a mis en jeu deux acteurs principaux, le professeur responsable et la spécialiste en sciences de l'éducation et des acteurs occasionnels, les auxiliaires de recherche. Plusieurs des activités se réalisaient de manière solitaire mais certaines impliquaient des échanges sociaux, des rencontres ou des rapports sociaux

médiatisés. Puisque ce sont les aspects sociaux auxquels nous nous intéressons dans cette recherche, c'est à ces dernières activités que nous accorderons surtout notre attention. La description générale du processus de conception et de rédaction du matériel de formation prend appui sur les données provenant des enregistrements des rencontres qui se sont tenues durant le troisième épisode de co-développement du matériel, des informations inscrites dans le journal de conception rédigé par la spécialiste en sciences de l'éducation, du journal d'observation des activités d'élaboration de la troisième année du programme et des entrevues faites auprès des acteurs engagés dans cette phase.

4.4.2 1 La planification du travail de conception

L'étude des documents a montré que le travail de conception et de rédaction des six premiers modules du programme a été réalisé, en équipe, par le professeur et la spécialiste en sciences de l'éducation. La première activité de l'équipe, dès l'acceptation verbale de l'offre de service par les partenaires, consistait à planifier le travail de conception, ce qui se faisait au moment d'une rencontre entre les membres de l'équipe. La rencontre de planification⁷³ permettait, aux collaborateurs, de faire le point sur le contexte du projet, d'examiner les différents éléments constituant le cadre dans lequel les travaux devaient être réalisés et de préciser les modalités d'organisation du travail de l'équipe de conception ainsi que les responsabilités respectives. Durant la rencontre étaient également négociées les clauses de l'engagement contractuel de la spécialiste, c'est-à-dire le nombre de jours accordé pour réaliser le travail, les tâches à effectuer, les dates de début et de fin de contrat et le titre de fonction⁷⁴. C'est en se référant aux grands éléments de l'offre de service que les co-concepteurs déterminaient leur propre échéancier de travail, le temps dont ils disposaient pour réaliser les travaux, les tâches à réaliser en priorité et les balises qui serviraient à orienter le travail de conception des modules.

⁷³ Durant le troisième épisode, il y a également eu une rencontre de planification entre la spécialiste en éducation et l'auxiliaire de recherche engagée pour réaliser la recherche de textes pour le module IX le 23/07/98. La structure de la rencontre ainsi que les thèmes abordés s'apparentent à ceux de la rencontre de planification décrite dans ce paragraphe.

⁷⁴ Le nombre de jours et le titre de fonction déterminent le montant qui pourra être réclamé par le ou la spécialiste engagé pour réaliser les travaux, donc les obligations contractuelles du CFM, tandis que les tâches à réaliser et les dates de dépôt précisent les obligations contractuelles de la personne engagée.

Au début de la troisième année de conception, ayant déjà pris connaissance de l'offre avant la rencontre de planification, la spécialiste avait pu constater que certains éléments de cette offre modifiaient les conditions habituelles du travail de conception, dont l'échéancier de développement des modules, la nouvelle structure du programme et le nombre de jours de travail qui lui étaient dévolues. L'introduction de ces changements dans la routine du travail de conception et de rédaction a entraîné les deux collaborateurs dans des transactions en vue d'estimer les impacts de ces nouvelles conditions sur leurs actions et de déterminer les nouveaux référents pour la réalisation du mandat.

L'étude de l'enregistrement des échanges qui se sont déroulés entre le professeur et la spécialiste durant la rencontre de planification⁷⁵ a aussi révélé que le professeur désirait transférer la totalité de la charge de conception à la spécialiste en sciences de l'éducation, ce qui modifiait les conventions établies au cours des deux années antérieures relativement au partage des tâches et des responsabilités. La décision unilatérale du professeur de modifier les conventions ouvrait des possibilités de désaccords entre les anciens collaborateurs, désaccords susceptibles d'entraîner des conflits pouvant aller jusqu'à la rupture de leurs rapports de coopération.

Aussi, la rencontre de planification est un événement transactionnel comprenant au moins deux objets de transaction : la détermination des nouveaux référents pour la réalisation du mandat et la construction d'un nouvel accord sur le partage des tâches et des responsabilités de conception. Cet événement est étudié en profondeur dans le prochain chapitre à la section 5.6.

En sus de cette rencontre formelle, l'observation des activités des concepteurs et des collaborateurs ainsi que les données du journal de conception montrent qu'il y avait également de nombreuses consultations informelles et ad hoc entre le professeur et la

⁷⁵ La rencontre s'est tenue dans les locaux de la TÉLUQ, le 6 mai 1998. Elle a été enregistrée avec l'accord des participants.

spécialiste en sciences de l'éducation⁷⁶. Il s'agissait souvent de brefs échanges afin de vérifier une information, de faire confirmer ou valider un choix, une décision ou un document et d'échanger quelques commentaires à propos de certains éléments du matériel en développement. À d'autres occasions cependant, les rencontres étaient suscitées par une difficulté, un malaise ou un questionnement de l'un des concepteurs relativement à la demande des partenaires, aux conditions dans lequel se faisait le travail de conception, aux émotions et sentiments ressentis pendant le processus de conception⁷⁷.

4.4.2.2 L'exploration de la littérature et le choix des textes

Étant donné le peu de temps dont disposaient les concepteurs pour produire les modules de formation⁷⁸, il avait été décidé que les manuels d'apprentissage seraient constitués de textes sélectionnés parmi les publications existantes du domaine⁷⁹, c'est-à-dire les monographies, les rapports de recherche, les articles scientifiques et les autres documents constituant le savoir homologué des sciences de l'éducation. L'une des premières opérations de la phase de conception consistait donc à explorer la littérature pour trouver des textes véhiculant les contenus thématiques du module et répondant aux conditions et aux critères plus ou moins explicites exprimés par les partenaires.

La recherche des textes⁸⁰ devant servir à constituer le contenu informatif des modules a été faite, selon les modules, par le professeur, par la spécialiste en sciences de l'éducation ou par un auxiliaire de recherche. Cependant, quelque soit la personne ayant sélectionné la majorité

⁷⁶ Le journal de conception de la spécialiste indique 12 contacts de nature informelle avec le professeur responsable entre le 20/05/98, date du début de la conception du module VII et le 27/10/98, date du dépôt du dernier document du module IX.

⁷⁷ Sur les 12 contacts répertoriés dans le journal de conception, 4 sont de cette nature.

⁷⁸ Selon les offres de service, la TÉLUQ disposait de 9 mois pour le premier mandat, de 10 pour le second et de 8 pour le troisième, ce qui donnait environ 3 mois pour réaliser la conception et la production d'un module. Selon les données recueillies durant le troisième épisode, la recherche des textes s'étalait sur 1 mois environ.

⁷⁹ Comme l'explique la spécialiste en éducation à l'auxiliaire de recherche au cours d'une rencontre de travail, « il s'agit de voir ce qui est disponible pis après on verra. Si on n'en a pas, effectivement il va falloir bâtir, et si on a à bâtir on n'a pas de temps, on n'a pas de budgets non plus. Alors il faut trouver le moyen de bâtir à partir de quelque chose d'existant » (Rc5)

⁸⁰ La description détaillée de cette opération du processus de conception se retrouve à l'appendice D.4.

des textes, les co-concepteurs en prenaient connaissance et pouvaient suggérer l'ajout ou le remplacement de l'un ou l'autre des textes sélectionnés. Dans tous les cas, la décision finale concernant le choix des textes à intégrer dans les manuels d'apprentissage appartenait au professeur et ce choix était ensuite validé par les partenaires suisses.

Les critères de sélection et de choix des textes n'étaient pas très explicites. Ils ne semblent pas avoir été déterminés préalablement ni négociés de manière collective. Certains documents donnent quelques indications. D'autres critères émergent des échanges enregistrés durant les rencontres de travail⁸¹. Le tableau 4.6 présente les critères repérés.

Tableau 4.6 Critères de sélection des textes

| CRITÈRES | SOURCES |
|--|----------------|
| Textes courts, récents présentant les concepts et les théories de façon synthétique et donnant des exemples d'application dans la pratique | RC5 |
| Textes présentant des procédures, des méthodes ou des techniques transférables dans la pratique | RC5 |
| Textes contribuant à véhiculer la philosophie globale du programme et respecter les grandes orientations communiquées par le DECS | RC6 |
| Textes permettant de construire une vision globale, une image des relations, des influences, des dynamiques | Dc 81; JC; RC5 |
| Textes contenant un coefficient idéologique raisonnable et un transfert culturel possible | Dc 81 |
| Textes descriptifs ou explicatifs plutôt que prescriptifs | Dc 81 |
| Textes publiés dans des revues plutôt que dans des livres en raison du coût moindre des droits d'auteurs | Rc5 |

Une première sélection de textes pertinents était d'abord faite par l'un ou l'autre des membres de l'équipe de conception et ensuite soumise aux autres membres de l'équipe. Dans l'incertitude quant à la pertinence d'un choix, il arrivait aux concepteurs de se consulter. C'est le concepteur principal qui se chargeait d'effectuer le choix final des textes qui

⁸¹ La description des rencontres de travail de la troisième année de conception se retrouve à l'appendice D.5.

composerait le contenu informatif du module en développement⁸². Cependant, le choix des textes ne pouvait être considéré comme définitif qu'après une première diffusion du module et la prise en compte de l'évaluation faite par les étudiants de ce module. Comme l'indique la spécialiste à l'auxiliaire de recherche :

Non ce n'est pas juste nos choix, ce n'est pas juste le choix d'un individu. Déjà là on est une équipe, moi je lis, [le professeur] lit, pis après ça là-bas en Suisse il y a un comité de lecture qui lit, pis après ça, il y a des étudiants qui lisent et qui nous disent, dans les évaluations, ce qu'ils font du matériel qu'on donne (Rc5).

Si nous pouvons considérer que cette opération d'exploration de la littérature et des textes comporte des transactions, il semble que ce soit surtout des transactions intrapersonnelles par lesquelles la personne jongle avec les contraintes et les conditions imposées afin de choisir les textes qui constitueront le contenu des modules mais en même temps s'accorderont à la philosophie du programme, aux objectifs du DECS et aux approches retenues par les partenaires. Durant l'exploration des textes, la personne doit aussi soupeser ses choix et les impacts de ceux-ci sur la structure du module et sur l'apprentissage, autrement dit sur la suite du travail de conception. Ces choix sont encadrés par les orientations prises antérieurement, limités par les choix faits précédemment et affectés par les conditions dans lesquelles se réalise le travail de conception du module. De plus, comme le fait ressortir l'extrait suivant, les décisions étaient également subordonnées aux prescriptions transmises par les mandants, lesquelles pouvaient entrer en contradiction avec les valeurs, les représentations et les préférences des concepteurs.

J'ai de la difficulté à me faire une image de l'organisation de l'an 3. Je n'ai pas vraiment le libre choix et en même temps je l'ai. Par exemple, les contenus touchant les théories psychanalytiques appliquées à l'enseignement me dérangent. Et puis il y a ce matériel sur la gestion de la qualité [...] Il me faut découvrir comment utiliser ces contenus d'une manière qui convienne à notre propre approche pédagogique et qui ne soit pas en contradiction trop forte avec mes valeurs et mes croyances puisque dans un tel cas, je ne pourrais pas faire du bon travail (JC27/5/98)

⁸² Pour la plupart des modules, le concepteur principal était le professeur. Cependant, pour les modules du troisième épisode, cette responsabilité a été transférée à la spécialiste en éducation quoique la décision finale relevait toujours du professeur.

La recherche de solutions ou de compromis permettant de faire coexister les choix imposés par les mandants et ceux valorisés par les concepteurs peut se faire par un processus de double régulation, l'une découlant du psychique et l'autre du social, ce que Dubar (1991) préfère nommer double transaction à la fois biographique et relationnelle, dramatique et sociale. Cela nous rappelle l'importance de prendre conscience que le travail de conception, c'est-à-dire les choix qui sont faits, les décisions qui sont prises, les rapports sociaux qu'il engendre et même les transactions sociales qu'il suscite, comprend, outre la dimension sociale, une dimension personnelle où « chacun négocie avec lui-même son récit de vie en tenant compte de ses implications collectives » (Rémy, 1996, p22).

4.4.2.3 La conception et le développement du matériel de formation

L'opération de conception et de développement du matériel de formation est difficile à cerner mais selon les données provenant du journal de conception ainsi que des rencontres de travail, elle comporterait une alternance de moments où domine la pensée créatrice et des moments où c'est la pensée logique qui prime, des moments de travail solitaire et quelques moments d'échanges.

Le moment de créativité débiterait durant la recherche et l'exploration des ressources informationnelles comme l'indique la conceptrice des modules de la troisième année : « Ça prend ce temps là pour concevoir un module où tu t'imprègnes des textes [...] pis à un moment donné, ça se bâtit, ça se construit » (Rc6). La construction d'une image globale de la formation serait déterminante pour le choix et l'organisation des textes, le développement des activités d'apprentissage et celui des propositions d'encadrement et d'évaluation. Cette construction devait se faire dès les premiers jours après l'acceptation de l'offre de service et conduisait à une première proposition générale d'organisation de la formation dont, le nombre et la répartition dans le temps des rencontres d'encadrement collectif et une proposition d'évaluation des apprentissages. Pour s'assurer que cette image était bien la traduction des attentes et des demandes du commanditaire avant de s'engager plus loin dans le travail de conception et de développement d'un module, le professeur consultait les

partenaires le plus tôt possible sur un certain nombre de choix décisifs faits par l'équipe de conception⁸³.

C'est-à-dire qu'il y a un certain nombre de décisions que je prends au début, que je prenais au début et il y a un certain nombre de choses sur lesquelles je les consultais, comme sur l'évaluation, sur les moments où on faisait l'encadrement. Habituellement, on faisait ça la première fois qu'on [le professeur et la spécialiste en sciences de l'éducation] se rencontrait, on planifiait ça et on leur envoyait ça pour qu'ils puissent réagir (Rc2).

La conception du modèle général d'organisation de la formation, de la démarche générale d'apprentissage⁸⁴, de la structure de présentation et d'organisation de la matière et du modèle général d'encadrement permettant d'assurer une certaine cohérence entre les thèmes d'un module, entre les modules et entre les années, ont été conçus dès le premier module de la première année de formation et appliqués par la suite à tous les modules et pour chaque année de la formation⁸⁵. Cette conception est issue d'un travail de création de la part des concepteurs, mais une création qui a été orientée, stimulée, enrichie et limitée, d'un module à l'autre et d'une année à l'autre, par les demandes, les commentaires et les critiques que les partenaires et les usagers du programme ont fait à travers les mécanismes de validation et d'évaluation des modules. Par exemple, les transformations dans la structure de présentation et d'organisation des manuels d'une version à l'autre témoignent de la prise en compte des préférences et des attentes des partenaires et des usagers. Ce n'est qu'au cinquième module que cette structure a été déclarée entièrement satisfaisante par l'ensemble des partenaires, y compris les personnes tutrices et les usagers. Avec le temps, une forme de standardisation de ces modèles et de ces structures s'est installée, illustrant bien cette idée de prescriptions de plus en plus fermées qui finissent par contraindre le travail de conception et poser des cadres de plus en plus rigides à la liberté des concepteurs.

⁸³ La première consultation des partenaires suisses à propos des paramètres déterminants de la démarche d'apprentissage et des modalités d'encadrement s'est faite par télécopie le 21 juin 1996. La réponse du DECS est parvenue le 28 juin 1996 (dc34)

⁸⁴ Nous n'avons aucune indication que les choix théoriques et pédagogiques faits par le professeur avant même la conception du premier module aient été discutés ou contestés par les partenaires ou les collaborateurs. Il est possible de penser que ces positions étaient suffisamment partagées dès le départ, ne causant aucune difficulté majeure pour les partenaires et la co-conceptrice.

⁸⁵ La description du modèle, de la démarche et de la structure générale se retrouve à l'appendice D.6.

Le matériel d'apprentissage est très imposant. Si on enlève, du total de pages, celles qui constituent les photocopies des textes choisis, le matériel d'apprentissage d'une année de formation comprend environ 250 pages de textes qui correspondent à ce que les concepteurs ont rédigé dans le matériel d'apprentissage durant un épisode. Les deux concepteurs ont participé à cette tâche de rédaction de la documentation. Il est cependant difficile de repérer lequel des concepteurs a rédigé telle ou telle partie du matériel. Une fiche de transmission, datée du 10 octobre 1997, retrouvée dans la documentation consultée, nous donne certaines indications. Elle a été rédigée par le professeur et accompagnait une version incomplète du module V. Elle s'adressait à la spécialiste en sciences de l'éducation. Il y est écrit :

À faire

- . démarche d'apprentissage (compléter)
- . activités d'apprentissage générales (s'il y a lieu)
- . guide d'encadrement
- . vidéo – questionnement et enseignement réciproque (indication pour l'utilisation)
- . une activité par rencontre (comme le module I révisé)
- . activité d'évaluation

L'examen du matériel montre que certaines parties des informations présentées dans les documents de la première année étaient reprises dans les documents de la deuxième et la troisième année, d'autres qui ont été modifiées et d'autres encore ajoutées. Les ajouts et les modifications étaient transmises, sous la forme de fichiers électroniques, au professeur qui se chargeait de les intégrer au fichier du premier cahier d'étude, ce cahier servant de modèle ou de canevas pour la rédaction des guides d'étude des deuxième et troisième années. C'est aussi le professeur qui mettait la dernière main aux autres documents rédigés par la spécialiste. Le professeur était donc le premier lecteur critique du module même s'il en était également l'un des concepteurs.

Cette lecture pouvait donner lieu à des échanges entre les concepteurs. Ainsi, durant le troisième épisode de conception deux aspects ont retenu l'attention du professeur pendant sa lecture du cahier d'étude. Le premier concernait la décision de maintenir ou d'enlever la présentation du projet E2000 dans le cahier de la troisième année étant donné que ce projet venait d'être refusé par la population en juin 1998. Une vérification auprès des partenaires était nécessaire et c'est le professeur qui s'en chargea. Le second concernait la vérification de

l'adéquation entre les énoncés d'objectifs inscrits dans le cahier d'étude et ceux annoncés dans l'offre de service, ce qui fut fait par la spécialiste.

Dans la situation étudiée, la conception et le développement des modules comportaient surtout des activités individuelles demandant un grand effort créatif de la part des concepteurs mais n'impliquant que peu de rapports sociaux. L'étude de la documentation montre que le professeur et la spécialiste en sciences de l'éducation se partageaient la tâche de développement sauf pour les modules de la troisième année où cette opération de la phase de conception a été confiée en totalité à la spécialiste. L'observation des activités des concepteurs ainsi que les données du journal de conception montrent qu'il y avait également de nombreuses consultations informelles et ad hoc entre le professeur et la spécialiste en sciences de l'éducation⁸⁶. Il s'agissait souvent de brefs échanges afin de vérifier une information, de faire confirmer ou valider un choix, une décision ou un document et d'échanger quelques commentaires à propos de certains éléments du matériel en développement. À d'autres occasions cependant, les rencontres étaient suscitées par une difficulté, un malaise ou un questionnement de l'un des concepteurs relativement à la demande des partenaires, aux conditions dans lequel se faisait le travail de conception, aux émotions et sentiments ressentis pendant le processus de conception⁸⁷. Mais aucune donnée ne permet de constater la présence de transactions sociales durant cette phase du processus. Aussi aucun événement transactionnel susceptible d'être étudié en profondeur n'a été identifié dans cette opération de la phase de conception et de rédaction du matériel de formation.

4.4.3 La phase de validation des modules par les partenaires

Dès qu'une première version du matériel était complétée, elle était expédiée en Suisse pour être lue par les partenaires et recevoir l'aval de ceux-ci quant à son contenu et à sa structure. Comme nous l'avons déjà expliqué à la section 4.3.1.1, cette validation a surtout été faite par

⁸⁶ Le journal de conception de la spécialiste indique 12 contacts de nature informelle avec le professeur responsable entre le 20/05/98, date du début de la conception du module VII et le 27/10/98, date du dépôt du dernier document du module IX.

⁸⁷ Sur les 12 contacts répertoriés dans le journal de conception, 4 sont de cette nature.

les représentants des partenaires institutionnels suisses et par les trois personnes tutrices qui ont assuré l'encadrement des étudiants au moment de la première diffusion des modules. Après réception d'une copie du matériel d'un module, le directeur du CRED se chargeait de photocopier ce matériel, d'en donner une copie aux personnes sollicitées pour en faire la lecture, de recueillir leurs avis et de les faire parvenir au professeur par l'entremise du CFM. Le professeur prenait connaissance des commentaires et des suggestions des lecteurs, décidait des modifications qu'il pensait pouvoir apporter sans retarder la date de dépôt du module, informait les partenaires de ces décisions et effectuait lui-même ou faisait effectuer les modifications annoncées.

C'est au premier module que les modifications apportées à la documentation ont été les plus importantes. Les commentaires des partenaires comportaient plusieurs nouvelles demandes, ce qui laisse entendre que ces premiers documents ont servi de moyens, pour les partenaires, de mieux préciser leurs attentes relativement à la forme et à la structure du matériel de formation. Au fur et à mesure que ces attentes étaient rencontrées, les partenaires ont émis de nouvelles demandes, telles que des références additionnelles, un plus grand nombre d'activités reliées aux textes, des activités plus variées, des propositions d'ateliers pour les rencontres d'encadrement collectif, des vidéocassettes servant à illustrer les concepts et les théories abordées dans les modules. Ces nouvelles demandes, auxquelles les concepteurs ont répondu, se sont transformées rapidement en attentes et finalement en prescriptions supplémentaires. Elles ont eu également pour effet d'alourdir la charge de travail des concepteurs, d'augmenter le nombre d'éléments qu'ils devaient concevoir ou dont ils devaient tenir compte dans la conception des modules sans pour autant allonger l'échéancier de conception ni augmenter la quantité de ressources dont ils pouvaient disposer.

Aussi, lorsque la spécialiste se retrouva seule, en mai 1998, pour développer les modules VII et VIII, lesquels modules devaient être déposés pour validation le premier août 1998 selon l'échéancier de travail, elle dut faire des choix parmi l'ensemble des critères susceptibles de servir à évaluer la qualité des résultats. Les prescriptions les plus importantes étaient celles correspondant aux termes de l'offre de service : les objectifs, les thèmes et les sous-thèmes, la démarche d'apprentissage, le modèle d'encadrement, le nombre de pages des documents et le

nombre d'heures de formation alloué à ces modules, les dates de dépôt des modules pour validation et le nombre de jours accordés pour concevoir les modules. Parmi ces prescriptions, les partenaires semblaient privilégier le respect des échéanciers comme l'a écrit la spécialiste dans le journal : « Ce qui importait était de terminer à temps tout en ayant un module qui se tienne et qui réponde aux demandes des clients. Je pense que ce sera OK. Sinon, ils devront me laisser plus de marge de manœuvre » (JC17/07/98). Cependant, en raison de ces contraintes de temps, la spécialiste n'avait pas pu rédiger les résumés des textes, ajouter la liste des idées clés après chaque texte ainsi qu'une liste de références complémentaires pour chaque sous-thème traité, éléments de la structure de présentation des contenus informationnels qui étaient devenus, en quelque sorte, de nouvelles prescriptions des partenaires. Cette omission était un choix délibéré puisque le 9 juillet 1998, la spécialiste écrivait dans le journal : « Je n'ai pas envie de faire une feuille avec les idées clés de chaque texte. Je n'ai pas le temps » (JC9/07/98).

Au moment de la validation des modules VII et VIII, ces omissions ont été soulignées dans leurs commentaires. Ils demandèrent que soit reprise la « forme de présentation des modules II et V jugés exemplaires » et que les idées-clés soient ajoutées à la fin des textes. Les commentaires des partenaires, transmis par le directeur du CRED, concernant les modules VII et VIII donna lieu à deux rencontres entre le professeur et la spécialiste. La première, informelle, avait été demandée par la spécialiste, afin « de parler, de voir comment il perçoit les choses, ce qu'il compte faire et ce qu'il compte dire » (JC4/09/98) mais aussi pour des raisons plus émotionnelles liées à ses réactions face aux commentaires des partenaires. La seconde, formelle, avait été demandée par le professeur afin de déterminer les modifications qu'ils accepteraient d'apporter au module pour mieux répondre aux attentes des partenaires et afin de se partager les tâches que ces modifications entraîneraient.

La première rencontre a permis, à la spécialiste, d'exposer au professeur certaines insatisfactions face aux conditions dans lesquelles elle avait dû effectuer le travail et aux rapports qu'ils entretenaient au sein du réseau de collaboration. La seconde⁸⁸ permit aux

⁸⁸ Une description de la rencontre formelle des concepteurs suite à la validation des modules faite par les partenaires se retrouve à l'appendice D.7.

collaborateurs de s'entendre sur les modifications à apporter aux deux modules et sur le partage des tâches que ces modifications entraînaient.

4.4.4 La phase de la révision linguistique⁸⁹

La révision linguistique du matériel développé débutait pendant que les partenaires suisses prenaient connaissance de la première version complète de ce matériel en vue d'en valider le contenu. Ainsi, la révision linguistique ne se faisait pas, au départ, sur une version validée du module mais bien sur la même version que celle expédiée pour la validation. Si des modifications étaient intégrées suite à la validation, elles étaient soumises à la réviseure par la suite.

Chaque module a été révisé par une spécialiste possédant les connaissances et l'expertise nécessaires pour procéder aux corrections des textes rédigés par les concepteurs ainsi qu'aux vérifications liées à la structure des documents et de l'ensemble de la documentation. C'est le professeur qui se chargeait d'entrer en contact avec la spécialiste, une dizaine de jours avant le moment prévu pour le dépôt de la documentation à réviser selon l'échéancier indiqué à l'offre de service (JO1/09/98). C'est aussi lui qui lui faisait part de son mandat, lui fournissait les documents à réviser, répondait à ses questions, recevait ses suggestions de correction et prenait les décisions concernant les corrections à intégrer. Une seule et même personne a effectué la révision de la totalité des modules élaborés.

La réviseure, dans son entrevue, a indiqué qu'au premier mandat, le professeur responsable l'a instruit sur le contexte du projet et du programme, sur les exigences des partenaires suisses, sur ses attentes et sur les caractéristiques de la clientèle qui utiliserait le matériel de formation. Pour les autres contrats, les échanges préalables portaient surtout sur les dates de dépôt de la version révisée du matériel et sur l'estimation du temps de révision, laquelle se fondait sur l'expérience de la réviseure, sur la connaissance qu'elle avait de la qualité des écrits des rédacteurs ainsi que sur le nombre de pages à réviser.

⁸⁹ La majorité des informations de ce paragraphe sont tirées de l'entrevue réalisée avec la réviseure linguistique le 16/12/98.

Étant donné que la structure des modules du programme était très bien établie et répétitive d'un module à l'autre, la réviseure considère que ses tâches de révision étaient assez légères comparativement à d'autres cours. De plus, comme elle le mentionne, « peut-être parce que justement il y a un partenariat avec d'autres personnes qui eux ont eu l'occasion de donner leurs commentaires, il y a déjà tout un travail qui est fait quant à la cohérence, à la structure que moi je n'ai plus à faire finalement [...] étant donné qu'il y a déjà eu des ajustements qui ont été faits avec les partenaires [...] ils ont été vus et revus ces documents » (L1).

Une fois la révision accomplie, les documents révisés étaient retournés au professeur, lequel faisait les vérifications et les ajustements nécessaires. S'il devait ajouter des phrases, des paragraphes ou de nouvelles activités aux documents déjà révisés, le professeur soumettait ces nouveaux écrits à la réviseure afin qu'elle en fasse la révision mais sans que ne lui soit remis nécessairement la totalité du document. Finalement, la version validée et révisée du module était prête pour la prochaine phase de l'élaboration du programme, soit la phase d'édition graphique.

4.4.5 La phase d'édition graphique⁹⁰

Les Services d'édition de la TÉLUQ sont responsables de la production du matériel d'apprentissage développé par cet établissement, que le support choisi par les concepteurs soit l'imprimé, le disque numérique ou encore l'Internet. Ces services engagent des employés permanents ainsi que des employés sous contrat pour réaliser les mandats qui leur sont confiés par les autres services de la TÉLUQ. Bien que le Centre de formation sur mesure soit une entité semi-autonome, il est tenu de faire appel aux services internes de la TÉLUQ avant d'engager des entreprises externes pour effectuer les travaux d'édition graphique des cours et des programmes qui sont développés sous sa responsabilité comme c'est le cas du programme élaboré en partenariat avec le CRED. Le SÉD facture aux demandeurs les coûts de ses services. Il agit donc comme un fournisseur à l'intérieur de la TÉLUQ et les rapports entre le SED et les demandeurs sont de type fournisseur-client.

⁹⁰ Plus d'informations sur cette phase du processus se retrouvent à l'appendice D.9.

C'est le directeur des Services d'édition qui voit à la distribution des mandats reçus et c'est donc auprès de ce directeur que le professeur a déposé ses demandes de services. Des informations fournies par le professeur concernant le degré de complexité du travail, le nombre de pages à éditer et les dates de dépôt des modules édités permettaient par la suite au directeur de transmettre « le nom des ressources des SÉD qui seront affectées à l'édition et les frais facturables » (dc189).

L'édition graphique des modules de l'ensemble du programme a été partagée entre deux personnes : le graphiste permanent qui a travaillé à la mise en page des trois premiers modules et une technicienne graphiste, engagée sous contrat, qui a édité les modules subséquents. L'édition des modules devait respecter certaines spécifications transmises par le CRED en août 1996 ainsi qu'un modèle de mise en page et une maquette de couverture qui ont été conçus par le graphiste permanent, en collaboration avec les partenaires suisses, en octobre et novembre 1996.

Avant de confier un module au spécialiste de l'édition, le professeur responsable devait rassembler tous les documents originaux desquels avaient été tirés les photocopies des textes choisis. Comme nous l'avons vu, il pouvait s'agir de volumes, de revues, de rapports et d'autres documents de même nature. Ce qui signifiait emprunter de nouveau les documents provenant d'autres bibliothèques afin de les remettre au spécialiste de l'édition à qui il appartenait de faire une photocopie de qualité des pages retenues. Donc, non seulement le professeur remettait au technicien graphiste les fichiers électroniques des documents rédigés, validés et révisés mais également une copie papier du module complet ainsi que tous les volumes et les revues d'où provenaient les textes photocopiés.

Quoique le professeur responsable ait laissé une certaine marge de manœuvre aux spécialistes de l'édition pour proposer des changements au format initial déterminé au moment de l'édition du premier module, tous les modules ont été édités en reproduisant le modèle du module I. C'est à ce modèle que s'est référée la technicienne graphiste qui a édité les six derniers modules du programme. Comme elle l'indique :

La marge de liberté là-dedans est nulle parce que, étant donné que l'ensemble du travail a été déterminé [...] je n'ai pas de liberté de conception [...] il n'y a pas de couleur, pas d'images, c'est un document assez simple au point de vue graphique [...] c'est une mise en page qu'on peut faire les yeux fermés, même en écoutant de la musique [...] C'est reposant faire ça [...] et c'est agréable de travailler quand c'est aussi bien organisé [...] je sais que j'ai tout ce qu'il me faut, je sais que là où c'est placé ça changera pas de place, c'est très très bien structuré (G1).

Quoique ce ne soit pas indiqué clairement dans le contrat liant la TÉLUQ et le CRED, les obligations de la TÉLUQ envers le CRED étaient de fournir, à cet établissement, une copie éditée du matériel développé, copie prête à être reprographiée. C'est ce qui est appelé, par les services de l'édition de la TÉLUQ, la copie zéro d'un document de formation. Dans le cas qui nous intéresse, il ne s'agissait pas tout à fait de la copie zéro mais d'une photocopie de celle-ci, l'original de la version éditée du matériel demeurant dans les archives de la TÉLUQ.

Le dépôt au CRED de cette version éditée d'un module développé autorisait la TÉLUQ à soumettre une facture dont le montant équivalait au tiers de la somme totale prévue comme paiement pour la conception des modules d'une année. Il appartenait ensuite au CRED de faire photocopier⁹¹ le nombre de copies nécessaires pour la diffusion du programme, ce nombre ne devant pas dépasser celui autorisé par les maisons d'édition pour la libération des droits d'auteurs. La transmission du troisième module d'une année constituait, pour le CFM, l'étape finale du contrat, même si certaines activités restaient à compléter telle que l'évaluation par les usagers pendant la première diffusion des modules et la révision des modules suite à cette évaluation.

4.4.6 La phase de diffusion

La responsabilité principale du CRED, dans ce partenariat, était d'assurer la diffusion du programme élaboré conjointement avec la TÉLUQ et le DECS. Pour que le programme puisse être diffusé, certaines opérations préalables devaient être réalisées. Aussi, dans la phase de diffusion, nous entrons dans un processus itératif et partiellement linéaire comprenant la promotion et l'inscription des étudiants, l'organisation logistique et

⁹¹ Voir l'appendice D.12 pour plus de détails à ce sujet.

pédagogique de la formation et finalement l'encadrement et le soutien des étudiants pendant la formation. Certaines de ces opérations ont nécessité une collaboration étroite entre le DECS et le CRED alors que d'autres ont surtout été prises en charge par le CRED ou ses représentants auprès des étudiants, les personnes tutrices.

4.4.6.1 La promotion de la formation et l'inscription des étudiants

La promotion de la formation et l'inscription des étudiants sont deux opérations de la phase de diffusion qui ont été réalisées conjointement par le DECS et le CRED en raison des promesses faites par le DECS de soutenir l'offre de formation du CRED. Ces opérations se répétaient deux fois par année, soit avant la session d'automne débutant en novembre et avant la session de printemps débutant en mars.

C'est le DECS qui s'occupait de la promotion de la formation par le biais de la revue *Résonances*, une première fois en juin pour l'année de formation débutant en novembre, une seconde fois en septembre en tant que relance et finalement en janvier afin de constituer un groupe d'étudiants débutant en mars. Le CRED, de son côté, présentait la formation sur le site WEB du centre, dans des plaquettes d'informations et quelques fois à l'extérieur du Valais lorsque le directeur participait à différents salons tel que les Salons de la formation. Dans ce dernier cas, il prenait soin de mentionner que la formation, pour le moment, était réservée au public valaisan mais qu'elle pourrait éventuellement être offerte à l'extérieur du canton s'il y avait une demande suffisante.

Dans leur promotion, les partenaires suisses annonçaient les objectifs et les thèmes des neuf modules du programme, ce qui impliquait, de la part des concepteurs, le respect des thèmes annoncés, des libellés des objectifs ainsi que de la structure générale de trois modules par année. Ces annonces ont compté dans la décision du DECS et du CRED de conserver cette structure pour le développement des modules de la troisième année au moment de la rencontre des partenaires en mars 1998 comme l'indique l'extrait suivant :

Mais on a fait une espèce de contrat avec les enseignants, c'est-à-dire quand ils s'engagent sur leurs trois années, ils s'engagent quand même sur un certain descriptif [...] tout a été échafaudé en neuf modules (Rc1).

De 1996 à 1999, le programme était ouvert à tous les enseignants du canton du Valais, qu'ils exercent au préscolaire, au primaire, au secondaire et même au collégial, et autant dans le secteur public que le secteur privé. Les inscrits du secteur public recevaient une subvention du DECS couvrant la moitié de leurs frais de scolarité alors que les enseignants venant du secteur privé devaient payer la totalité des coûts de la formation annuelle. En raison de cette subvention, les enseignants du secteur public devaient poser leur candidature au DECS alors que ceux en provenance du privé s'inscrivaient directement au CRED⁹².

4.4.6.2 L'organisation logistique de la formation

L'offre de formation par le CRED impliquait certaines tâches liées à l'organisation logistique de la formation telles que la détermination du calendrier de la formation précisant les dates des rencontres d'encadrement collectif, les ententes avec les établissements scolaires susceptibles de fournir des locaux pour ces rencontres et ce, dans différentes régions du canton, la tenue de la rencontre d'information avec les nouveaux inscrits, la reproduction du matériel de formation et sa distribution aux personnes tutrices et aux étudiants inscrits et, pour la troisième année de formation, l'organisation de l'atelier pratique d'intégration des technologies éducatives à l'enseignement.

La détermination du calendrier⁹³ se faisait très tôt, bien avant le début de la formation. Deux calendriers différents par année devaient être planifiés; le premier pour les groupes débutant en décembre et le second pour le groupe débutant en mars. Cependant, l'établissement des calendriers de formation était une tâche qui se complexifiait d'année en année afin de trouver des dates et des lieux pour toutes les rencontres d'encadrement collectif prévues au programme.

⁹² Des informations supplémentaires sur l'inscription se retrouvent à l'appendice D.10.

⁹³ Une description plus détaillée de cette activité se retrouve à l'appendice D.11.

Un encadrement, comprenant comme modalité des rencontres en présentiel, exige aussi de trouver des locaux adéquats et disponibles situés à une distance raisonnable des lieux de résidence des étudiants inscrits au programme. À la troisième année de diffusion, neuf groupes d'étudiants suivaient la formation en même temps, ce qui signifiait organiser soixante-neuf (69) rencontres d'encadrement collectif au cours de l'année, rencontres qui devaient se tenir le soir ou les fins de semaine puisque seuls ces moments permettaient de regrouper les étudiants. De plus, les salles devaient être assez grandes pour permettre à plus de 25 personnes de travailler en grand groupe et en ateliers. Selon les informations fournies par le directeur du CRED, c'est le DECS qui s'est chargé de trouver les salles permettant de regrouper les étudiants du programme selon le calendrier établi. Mais ce sont les communes qui soutenaient le coût de location de ces salles. En fait les rencontres se faisaient généralement dans des établissements scolaires de trois localités du Valais et c'est le directeur du CRED qui se chargeait de vérifier, auprès des directeurs d'établissements, la disponibilité des salles aux dates convenues.

La première rencontre de tous les inscrits au programme consistait en une séance d'information tenue conjointement par le représentant du DECS et le directeur du CRED⁹⁴ deux fois par année, soit en novembre pour les étudiants devant débiter en décembre et en mars pour ceux débutant la formation à cette période de l'année. Pour les partenaires suisses, cette rencontre officialisait le transfert de la responsabilité de la formation, du DECS vers le CRED, et la prise en charge par le CRED de l'encadrement et de l'accompagnement des étudiants dans ce projet de formation d'une durée de trois ans. Parfois, il y avait la présence d'invités spéciaux comme l'indique cet extrait :

Jeudi passé, nous avons accueilli, au Château Mercier, les deux prochains groupes de la 2^{ème} volée. Tout s'est admirablement bien passé et le moment fort de la soirée fut le témoignage d'une étudiante qui vient de terminer sa première année et qui a su faire part de tout l'enthousiasme vécu dans cette formation en soulignant fortement toutefois la grande remise en question qu'elle implique (dc142)

⁹⁴ Durant le séjour sur le terrain en Suisse, la chercheuse a participé à la rencontre d'information des nouveaux inscrits de la session d'automne 1999. En tant que spécialiste de la formation à distance, il lui a été demandé de parler des particularités de la formation et de l'apprentissage à distance, informations habituellement données par le directeur du CRED. Le texte de la présentation a été remis au directeur du CRED pour usage ultérieur si nécessaire.

La distribution du matériel aux étudiants se faisait en main propre au moment de la rencontre d'information organisée par le CRED et le DECS pour ce qui est du premier module et lors des rencontres d'encadrement collectif pour les modules subséquents. Pour la majorité des modules, c'est la personne tutrice qui se chargeait de remettre les documents aux étudiants, les copies du module à distribuer ayant été récupérées au CRED par elle-même ou par un étudiant qui se chargeait de les apporter à la séance de regroupement prévue au calendrier. Le CRED était aussi le lieu de transit de tous les documents circulant entre la TÉLUQ et les personnes tutrices et de certains documents transmis par les personnes tutrices aux étudiants.

Finalement, en ce qui a trait à l'organisation logistique de la formation de la troisième année du programme, une dernière activité incombait aux partenaires. Il s'agissait de la planification et de l'organisation d'un atelier d'initiation à l'utilisation des technologies dans les écoles, sensibilisation qui s'inscrivait dans les objectifs du DECS pour le module VII du programme de formation.

Le DECS et le CRED se sont appuyées sur une structure existante du DECS, une cellule informatique comprenant des personnes ressources chargées de former l'ensemble des enseignants à l'utilisation de l'informatique dans les écoles, pour planifier et organiser l'atelier. Cet atelier était facultatif et s'adressait surtout aux personnes ayant peu de connaissances quant à l'utilisation des technologies informatiques dans leur enseignement. En 1999 cependant, presque tous les étudiants de troisième année du programme y ont participé. Aucune évaluation systématique n'avait été prévue, ni par le CRED, ni par les animateurs, pour recueillir les commentaires des étudiants ou pour vérifier leur degré de satisfaction. Cependant, certains échos sont parvenus au CRED laissant entendre que les attentes de plusieurs étudiants concernant cet atelier n'ont pas été satisfaites surtout à cause de la grande disparité d'expérience en informatique des étudiants. En 1999, le directeur du CRED envisageait de modifier la structure et l'organisation de cet atelier mais n'avait encore pris aucune décision à ce propos⁹⁵.

⁹⁵ Des informations supplémentaires concernant cet atelier se retrouvent à l'appendice D.13.

4.4.6.3 L'organisation pédagogique de la formation⁹⁶

L'organisation pédagogique de la formation, c'est-à-dire de l'encadrement et du support à l'apprentissage des étudiants, est l'opération de diffusion la plus importante réalisée par le CRED dans l'élaboration du programme. Elle comprend trois activités principales : l'engagement des personnes tutrices, leur formation et l'encadrement de leurs activités. En fait, ce sont les personnes tutrices qui sont responsables de la mise en œuvre du programme et selon le directeur du CRED, « toute la formation ainsi que le contact avec les étudiants reposent sur les tuteurs » (D2).

Il n'y a pas eu, à proprement parler, de recrutement des personnes tutrices. Certaines ont été sollicitées et d'autres se sont volontairement présentées pour exercer ce rôle. Il est arrivé que le responsable au DECS, en contact avec les enseignants de par ses fonctions, suggère au directeur du CRED le nom de personnes susceptibles d'être intéressées à vivre cette expérience de tutorat. Avant l'engagement d'une personne tutrice, le directeur rencontrait chaque aspirant afin de lui expliquer la philosophie du programme et les objectifs visés par les neuf modules du programme, de l'intéresser à cette démarche de formation assez novatrice pour la Suisse et de voir comment il réagissait à l'idée de la formation à distance.

Comme instruments d'information sur le programme et les tâches, le directeur fournissait quelques documents développés par la TÉLUQ concernant le tutorat et les tâches d'une personne tutrice ainsi qu'un article du professeur sur l'apprentissage et l'autonomie. Cependant, le directeur considère qu'il informait mal les aspirants sur leur rôle d'animateur des rencontres d'encadrement collectif parce qu'il ne savait pas vraiment ce qui s'y passait. Seules les personnes tutrices, ayant cette expérience d'animation, pouvaient réellement le faire. Aussi, il incitait les aspirants à assister à une séance d'encadrement collectif afin de se familiariser avec cet aspect du travail de la personne tutrice (dc112). Selon les personnes tutrices rencontrées, il semble que l'observation et la participation à ces séances aient été un excellent moyen de comprendre l'un des aspects fondamentaux du travail d'encadrement

⁹⁶ Des détails concernant l'engagement, la formation et l'encadrement des personnes tutrices se retrouvent à l'annexe D.14.

qu'est l'animation des rencontres d'encadrement collectif dans le cadre d'un programme qui laisse une grande autonomie aux personnes tutrices et aux étudiants pour l'organisation et le contenu de ces rencontres.

D'un point de vue formel, le CRED n'a pas établi jusqu'à présent une description précise des tâches dévolues aux personnes tutrices, mais selon les informations recueillies, leurs principales activités seraient les suivantes : l'appropriation des modules, la préparation des rencontres d'encadrement collectif, l'animation de ces rencontres, le tutorat et la correction des travaux notés. Il ne semble pas non plus y avoir d'indications concernant le nombre d'heures qu'une personne tutrice aurait à consacrer à ce travail⁹⁷ ou bien ne pourrait dépasser dans une année, ni de précisions sur le temps alloué pour la correction des travaux. Le directeur du CRED affirme qu'en raison de la relation de confiance développée avec les personnes tutrices engagées, il a toujours payé le nombre d'heures qu'elles déclaraient avoir consacré à leur travail d'encadrement même lorsque ce nombre différait passablement du temps effectué par un autre tuteur⁹⁸.

Comme le mentionne le directeur, il n'était pas possible ni même utile jusqu'à présent d'élaborer un cahier des charges à donner aux personnes tutrices. Il croit cependant qu'il serait temps d'en élaborer un qui apporterait des précisions au contrat passé entre le CRED et la personne tutrice et clarifierait toute une série de directives administratives qu'il n'aurait plus alors à répéter constamment. Il mentionne notamment l'obligation qu'ont les personnes tutrices d'envoyer, à la fin de l'année de formation, la liste des personnes présentes aux rencontres d'encadrement, ce qu'il n'a jamais pu obtenir sans avoir à le demander systématiquement à chacune. Le cahier comprendrait également les nouvelles directives, arrêtées à l'été 1999, concernant l'évaluation et l'archivage des travaux des étudiants.

⁹⁷ En fait, selon une note retrouvée dans les archives du CRED, il semble que le directeur estimait à environ 100 heures par module la charge de travail d'une personne tutrice.

⁹⁸ Comme exemple, le directeur a mentionné, en entrevue, qu'un des tuteurs a réclamé 100 heures pour la correction des travaux notés de deuxième année. Il était prévu que la correction d'un travail ne devait pas demander plus de 3 heures par étudiant.

Le CRED organise chaque année une session de formation pour toutes les personnes tutrices engagées par l'établissement, quelque soit le programme. Il peut s'agir d'une formation sur l'une ou l'autre des tâches dévolues aux personnes tutrices ou encore sur des thèmes touchant la formation des adultes ou la formation à distance. Outre ces formations générales, les premières personnes tutrices du programme en sciences de l'éducation ont également bénéficié d'une formation particulière préparée par le professeur à la demande du CRED.

Les sessions de formation, tant générales que particulières, semblent être très appréciées par les personnes tutrices. Dans son rapport d'évaluation du module I transmis au CRED en septembre 1997, une tutrice a inséré les commentaires suivants :

J'apprécie autant la qualité du matériel que le dialogue qui s'est instauré dès le début aussi bien avec la direction du CRED qu'avec l'équipe du Québec [...] Je suis bien consciente d'être moi aussi en phase d'apprentissage et l'évaluation de l'encadrement que j'offre m'est très utile pour corriger le tir. Je serais très reconnaissante que des journées de formation avec des spécialistes de l'enseignement à distance soient maintenues au moins une fois par année. Il serait utile également d'organiser, une fois par année également, une rencontre entre tuteurs de la même filière (T2, 1997, synthèse de l'évaluation du module I)

Bien que les personnes tutrices souhaitent que les sessions de formation et les rencontres entre personnes tutrices soient plus fréquentes, elles reconnaissent, qu'étant donné leur charge de travail à tous, ce serait difficile à réaliser. Par contre les tuteurs et les tutrices d'expérience ont mentionné qu'ils étaient intéressés à aider leurs collègues sur un aspect ou un autre de leur travail de tutorat ou d'animation et qu'ils étaient prêts à partager des outils et des techniques susceptibles de faciliter leur tâche. Comme l'exprime l'une des premières tutrices du programme :

Je n'ai pas dit tout à l'heure ce qui m'avait aidé à changer, à m'adapter aux besoins des étudiants, c'est certainement ce tuteur qui voit tout de suite comment introduire quelque chose, une théorie, un atelier [...] On est des pionniers d'accord. Mais on a quand même pu, par les échanges qu'on a eu avec d'autres tuteurs, réajuster, voir et tout en étant en contact avec notre personnalité, avec notre façon de faire, je dirais qu'on a pu trouver des réponses, de par l'expérience, de par les échanges, de par la formation qu'on a eu. Il y a quand même quelque chose qu'on a profité, interprofité. (T2).

Au plan de l'encadrement et du soutien des personnes tutrices, c'est le directeur du CRED qui agissait comme principale personne ressource lorsque se présentaient des difficultés ou bien qu'un tuteur ou une tutrice avait besoin d'informations. Comme le mentionne cette tutrice « sur le plan affectif avec [le directeur], il y a un lien d'amitié qui s'est créé, de grande confiance, de respect » (T2). Le directeur était la personne de référence relativement au programme diffusé et maintenait des contacts très conviviaux avec ce personnel comme l'exprime cette tutrice.

Pour moi le CRED, c'est [le directeur]. Ça reste la personne de référence, c'est avec lui que j'ai des relations. Je sais que [le directeur] est là à disposition. Quand il y a un problème, quand il y a une difficulté, moi je n'hésite pas à téléphoner [...] moi je sens un climat de confiance, oui, le climat de confiance est grand. Je sais que [le directeur] a confiance en ce que je fais, moi j'ai confiance en ce que le CRED a mis en place [...] (T3).

Comme moyen d'encadrement, le directeur du CRED essayait de favoriser les rencontres entre personnes tutrices afin qu'elles puissent partager leur expérience et échanger sur les particularités de leur travail. De 1997 à 1999, il a organisé deux rencontres de coordination par année au cours desquelles certaines questions communes ont été étudiées. Au cours de ces rencontres, des décisions collégiales ont été arrêtées telles que les limites du rôle des personnes tutrices par rapport aux attentes des étudiants, le dosage de la directivité ainsi que les exigences méthodologiques concernant les travaux notés (dc112; Rc8). Le directeur souhaitait également que les personnes tutrices puissent se rencontrer au besoin et il mettait à leur disposition un service d'audioconférence et un soutien financier pour le faire. Cependant, elles ne se sont prévaluées de ces possibilités de rencontres qu'une seule fois depuis 1996. Par contre, il semble qu'il y ait eu occasionnellement des contacts informels entre les personnes tutrices où elles échangeaient sur leurs activités d'animation et de tutorat, discutaient des problèmes qu'elles rencontraient ou se soutenaient mutuellement dans la construction de leur rôle et la réalisation de leurs tâches.

4.4.6.4 L'encadrement et le soutien pédagogique des étudiants

En octobre 1999, il y avait neuf personnes tutrices assignées à l'encadrement des étudiants du programme de perfectionnement en sciences de l'éducation. C'est auprès de quatre d'entre elles que nous avons recueilli les informations concernant l'encadrement et le soutien pédagogique des étudiants. Les entrevues réalisées auprès de ces personnes nous ont permis de connaître la représentation qu'elles se faisaient de leur rôle, le genre d'interventions qu'elles ont faites auprès des étudiants, la façon dont elles ont construit leur pratique, l'évolution de cette pratique auprès de leur groupe d'étudiants et finalement, ce que cette expérience leur a apporté personnellement.

4.3.6.4.1 La représentation du rôle de tuteur et de tutrice

Dans un programme de perfectionnement médiatisé tel que celui développé, l'enseignement est assuré par le matériel de formation. Aussi, les personnes tutrices engagées n'avaient pas à faire de l'enseignement tel qu'on le comprend habituellement, c'est-à-dire transmettre des contenus quelque soit la forme que peut prendre cette transmission. Leurs tâches consistaient surtout : à animer les rencontres d'encadrement collectif, en respectant l'approche autonomiste du programme; à intervenir, sur demande, auprès des étudiants pour soutenir leur démarche d'apprentissage, leurs projets et la réalisation de leurs travaux notés; à corriger et à annoter les travaux. À l'intérieur de ce cadre, elles détenaient une grande marge d'autonomie pour remplir leurs rôles d'encadrement et de soutien à l'apprentissage des étudiants.

Les entrevues des personnes tutrices montrent qu'elles centraient les interventions sur des objectifs différents et privilégiaient certains modes d'intervention⁹⁹; les unes mettaient un accent important sur l'apprentissage de l'autonomie et de la prise en charge du groupe par lui-même, alors que d'autres se concentraient surtout sur l'acquisition des contenus et sur le transfert dans la pratique. Ces modes d'intervention, ne comprenant pas de tâches d'enseignement proprement dites, étaient en rupture totale avec leurs habitudes et surtout

⁹⁹ Pour plus de détails voir l'appendice D.15

avec celles des étudiants. Toutes les personnes tutrices ont eu à résister, plus ou moins longuement et avec plus ou moins de succès, aux attentes des étudiants d'être pris en charge, d'être dirigé dans leur démarche d'apprentissage; à leurs demandes répétées pour des présentations de la matière sous forme de résumés, de tableaux, d'explications; à leurs représentations de la personne tutrice comme une personne devant transmettre le contenu; aux frustrations et à l'hostilité des étudiants qui voyaient leurs demandes contournées et leurs attentes ignorées. Même si les personnes tutrices savaient qu'elles n'étaient pas là pour faire de l'enseignement, dans les faits, elles ne savaient pas réellement comment elles pouvaient exercer le rôle qu'on leur attribuait.

J'essayais d'expliquer que je n'étais pas enseignante, que j'étais comme animatrice, qu'il y avait un soutien à l'apprentissage. Moi-même, je ne savais pas très bien comment le faire, eux-mêmes ne savaient pas très bien jusqu'où je pouvais aller, quoi me demander (T2).

Ce que je peux dire c'est qu'au début, quand on faisait des comptes-rendus tous ensemble, ils me regardaient beaucoup. Ils cherchaient quelque chose de l'ordre de l'acquiescement. Je représentais quelque chose comme un repère, une autorité [...] Ça a été long quand même jusqu'à ce que leurs demandes deviennent des demandes moins de dépendance [...] Ils attendaient, très souvent, ils attendaient que moi je vienne avec des choses faites [...] et ils étaient parfois hostiles (T1).

Les débuts pour moi ça été les cinq ou six premières rencontres. Vraiment les gens attendaient beaucoup au niveau des connaissances, des savoirs de la part du tuteur et n'arrivaient pas à s'impliquer (T4).

Comme les personnes tutrices considéraient qu'elles se devaient de bien connaître les contenus afin d'être aptes à répondre aux questions des étudiants, à les guider dans l'appropriation de la matière, à établir des liens entre la théorie et la pratique, il leur était possible d'intervenir au plan des contenus et même d'enseigner cette matière, nouvelle pour la majorité des étudiants. Aussi, elles ont dû souvent se faire violence pour ne pas céder à leur propre désir d'enseigner, aux demandes des étudiants, à la pression et à la séduction de ceux-ci.

Parfois je devais me faire violence. Je devais être méchante un peu, les renvoyer à eux, à leurs compétences. Les frustrer un peu [...] je ressentais de la solitude [...] C'est facile de se laisser entraîner, ils sont très séducteurs (T1).

Moi je viens du monde de l'enseignement et j'adore enseigner, j'adore quand il y a un groupe devant moi. J'adore charmer d'une certaine façon un groupe, j'adore la relation (T3).

En tout cas, une autre définition des tuteurs c'est quelqu'un qui apporte des connaissances, c'est ce qui était demandé au départ [par les étudiants]. Les deux ou trois premières rencontres, ils disaient « mais ce texte est ardu, il faut que tu nous en parles ». Alors, j'ai, pour un texte, essayé de faire une synthèse [...] mais je ne crois pas que ça leur a apporté grand chose parce que pour moi c'était très clair, mais comme ils n'avaient pas le même recul, je ne suis pas sûr que ça ait apporté grand chose. Depuis je n'ai plus eu de demande de ce type là. Et j'essaie toujours de les ramener à leurs propres forces et à leur propre expérience. (T4).

Les personnes tutrices ont construit et fait évoluer leur rôle au sein d'un espace relationnel où la position qu'elles occupaient n'était claire ni pour elles-mêmes ni pour les étudiants. Cette position se distinguait surtout par la négation d'un statut connu, celui de professeur auquel s'attendaient les étudiants inscrits à la formation. Plus encore, les personnes tutrices étaient des enseignants tout comme les étudiants, donc des pairs. Les seuls appuis sur lesquels elles pouvaient compter pour camper leur rôle et assumer les responsabilités que leur avait confié le CRED étaient l'appui moral du directeur, la structure du programme et leurs forces personnelles constituées de leur motivation, de leur expérience, de leur ascendant et de leur pouvoir d'initiative. Et dans le cadre d'un programme dont la structure est peu contraignante et qui prescrit le partage des pouvoirs d'initiative entre les participants, c'est finalement la motivation, l'expérience et l'ascendant des personnes tutrices qui constituaient les forces sur lesquelles elles pouvaient s'appuyer dès le moment où les étudiants ont commencé à utiliser leur propre pouvoir d'initiative. Toutes les personnes tutrices consultées ont mentionné l'importance de la motivation, de leur expérience et de leurs connaissances antérieures dans la construction de leur rôle comme le montrent les extraits suivants.

J'ai vraiment passé la première année à essayer de rassurer. Je l'ai fait par exemple, en leur faisant découvrir, moi je suis maîtresse enfantine, j'ai fait les sciences de l'éducation, je pouvais parler de ma démarche, ce qui me rendait peut-être crédible (T1).

Par rapport à mon rôle de tutrice j'avais un problème. C'est que je n'étais pas allée jusqu'au bout dans mon processus de formation universitaire, mais j'avais des atouts, parce que ça fait une trentaine d'années que j'enseigne, tout ce qui est concret, tout ce qui est enseignement j'avais des points forts [...] mais j'avais un point faible, celui du concept d'universitaire [...] Mes débuts étaient à la fois chargés de ce qui me passionnait, qui me faisait très envie, qui me motivait à occuper cette place de tutrice [...] et il y avait quand même une certaine peur que j'avais par rapport à, sur les contenus scientifiques, sur l'accompagnement méthodologique scientifique, est-ce que je serais à la hauteur? (T2)

C'est vrai que je ne suis pas partie neuve dans l'expérience. Donc, je me suis basée autant sur ce que j'avais acquis déjà dans mon trajet professionnel, peut-être plus là-dessus que sur les données théoriques qui nous ont été communiquées. (T3)

Alors moi il y a une chose qui m'a poussé à venir. J'avais fait une formation avant, ce n'est pas ma formation universitaire, mais j'avais eu une formation qui a été énormément contestée et durant cette formation là, on avait justement ressasser beaucoup de techniques de communication et certaines, on a été assez à l'aise avec et ça, ça m'a beaucoup servi [...] Pour être tuteur, je pense qu'il faut avoir, sans avoir un doctorat, il faut quand même avoir quelques années d'expérience dans une profession. Je ne sais pas si on peut avoir 25 ans et être tuteur. Je ne pense pas ou alors il faut avoir une maturité extraordinaire (T4).

Quant à l'ascendant, il a évolué en fonction des effets structuraux induits par l'appropriation du programme et de sa structure par les étudiants et par le développement d'attitudes sociales privilégiant de plus en plus les jeux communs, le soutien et la concertation au sein du groupe. C'est surtout dans les rencontres d'encadrement collectif que les personnes tutrices ont induit ces effets structuraux qui ont permis de modifier le profil socio-dynamique des relations entre les étudiants et celui de leurs relations avec le groupe.

4.4.6.4.2 L'animation des rencontres d'encadrement collectif

Les rencontres d'encadrement collectif étaient obligatoires dans ce programme. Ce choix avait été fait par le CRED et le DECS autant pour permettre un suivi régulier de la démarche de formation des étudiants que pour favoriser le dialogue entre les ordres d'enseignement, le partage des expériences des enseignants et le développement d'un esprit de collaboration entre eux. Aussi, toutes les personnes tutrices ont eu à vivre l'expérience de l'animation des rencontres d'encadrement collectif et toutes celles interrogées s'accordent à dire que les cinq

ou six premières rencontres ont été très éprouvantes tant pour les étudiants que pour elles-mêmes même si ces rencontres ont été extrêmement riches en apprentissages. Bien que les expériences relatées par chaque tuteur et tutrice soient personnelles, certaines convergences se dégagent du vécu des quatre personnes tutrices interrogées : les attentes des étudiants envers la personne tutrice et le long travail d'apprentissage de la prise en charge du groupe par le groupe; les difficultés de communication entre les étudiants durant la première année; le poids du contexte politique; l'importance du travail noté pour l'engagement des étudiants dans la formation et l'investissement important des personnes tutrices dans l'évaluation de ces travaux. Les différences se manifestent surtout dans le style d'encadrement plus ou moins directif, l'accent mis sur la compréhension des contenus ou sur la constitution de groupes autonomes et responsables et l'importance accordée au tutorat comme moyen de soutien à l'apprentissage.

Le premier objectif commun des personnes tutrices rencontrées a été la création d'un climat convivial permettant à chaque personne de s'exprimer et d'être écoutée dans le respect de leurs différences. Les groupes, très hétérogènes, étaient composés d'enseignants et d'enseignantes travaillant dans différents ordres d'enseignement, soit le préscolaire, le primaire, le secondaire de premier cycle, le secondaire de cycle supérieur et le collège. Certains enseignants avaient une formation universitaire, d'autres avaient uniquement fait l'École Normale. Cette hétérogénéité a constitué, en terme d'animation, à la fois la plus grande difficulté et la plus grande richesse de ces rencontres.

Ce qui me frappe le plus, au terme de cette première année, ce sont les différences entre les participants : ce qui passionne les uns, paraît pénible aux autres... Je sens, comme certains, un clivage difficile à résorber, entre les enseignants du secondaire et ceux du primaire. (T2, 1998, éval 1^{er} année).

Bien que les interventions des personnes tutrices pour susciter un climat convivial aient été influencées par leurs expériences personnelles et leur préférences¹⁰⁰, elles ont aussi été, en partie, conditionnées par le climat politique créé par la polémique entourant le projet E2000, particulièrement dans les groupes qui ont débuté la formation pendant la période la plus chaude des débats référendaires, soit en 1997 et 1998. Comme l'exprime cette tutrice : « il y avait beaucoup de résistances, énormément de résistances malgré le fait qu'ils se soient inscrits totalement de manière volontaire » (T1). Faire exprimer ces résistances, susciter un engagement pour soi et la transformation d'un projet institutionnel en un projet personnel, différencier le projet politique du projet pédagogique ont aussi été des interventions partagées par les personnes tutrices.

De plus, bien que les concepteurs et les partenaires n'aient pas prévu cet objectif, les rencontres ont permis de briser l'isolement ressenti par plusieurs étudiants face aux autres enseignants de leur milieu de travail. Le processus de changement dans lequel ils se sont engagés les a parfois isolés de leur groupe de collègues dans certains lieux (T1, éval, 2^e année) et en raison du contexte politique du projet E2000, il leur était difficile de parler positivement de la formation à ces derniers comme l'indique cette tutrice.

Quand je prends les individus seuls, ce sont toutes des personnes qui vivent leur formation de manière très positive. Mais de retour dans les deux centres au niveau du social, il n'y a pas encore la possibilité de dire : je fais cette formation et je suis fier de la faire (T3).

On peut donc se demander si l'objectif stratégique du DECS de faire de ces enseignants des agents de changement dans leurs milieux respectifs est susceptible d'être atteint à long terme bien que certains étudiants aient mentionné, au moment de leur dernière rencontre d'encadrement collectif, qu'ils commençaient à voir des changements dans leurs écoles, entre

¹⁰⁰ Certaines ont soutenu la prise de parole et la mise en valeur des expériences du sous-groupe semblant le plus dévalorisé, l'écoute respectueuse de chacun, les confrontations positives ainsi que la constitution d'équipes hétérogènes pour la réalisation des ateliers. Une autre a diminué la tension sociale en permettant des regroupements selon les intérêts professionnels tout en tentant de développer des attitudes de soutien et de concertation entre les sous-groupes. Un troisième a encouragé la rencontre des intérêts des étudiants par la mise en œuvre d'un projet d'expérimentation de l'apprentissage collaboratif dans le milieu d'enseignement de chaque étudiant et l'analyse de cette expérimentation durant les rencontres d'encadrement collectif.

autres plus de coopération et d'échanges avec leurs collègues. Il semble clair cependant que les objectifs visés par le DECS, en imposant les rencontres d'encadrement collectif, c'est-à-dire favoriser le dialogue entre les ordres d'enseignement, le partage des expériences des enseignants et le développement d'un esprit de collaboration entre eux, ont été atteints grâce à ces rencontres et aux interventions des personnes tutrices. Dans toutes les évaluations, les étudiants ont signalé, une fois les premiers obstacles dépassés, que les rencontres étaient essentielles dans leur cheminement et l'apport des collègues du groupe l'un des aspects les plus importants de leurs apprentissages. Les étudiants ont mentionné les effets suivants.

- La culture de collaboration a permis d'apprendre à s'exprimer devant les autres, à écouter des avis différents, à donner et recevoir du soutien, à améliorer le contact entre les enseignants de niveaux différents et entre les enseignants d'une même école.
- Le fait d'avoir pris du plaisir à travailler en groupe et d'avoir constaté les apports de ce travail de groupe a encouragé plusieurs enseignants à introduire cette forme de travail dans leur classe : « sans en avoir soi-même fait l'expérience, il aurait été difficile d'en comprendre la richesse » (une étudiante);
- L'appel à la réflexion sur les pratiques et le vocabulaire de l'éducation fournis par les textes du cours ont permis d'identifier et de nommer ces pratiques, de mieux distinguer les actes et les actions qu'ils faisaient auprès de leurs élèves, d'enrichir leur vocabulaire pour échanger sur ces pratiques et nommer leurs intuitions, leurs théories, leurs croyances.

Il semble donc que ces rencontres et les interventions des personnes tutrices aient été des éléments clés dans la diffusion du programme du DECS et aient fortement contribué aux objectifs visés par ce partenaire.

4.4.6.4.3 Le tutorat et l'évaluation des travaux notés

Durant la première année de formation, les étudiants ont très peu fait appel au tutorat. Il semble qu'ils aient eu de la difficulté à comprendre qu'ils pouvaient faire appel à la personne tutrice. Ils craignaient de déranger et s'excusaient lorsqu'ils s'adressaient au tuteur ou à la tutrice en dehors des périodes d'encadrement collectif. Aussi, lorsqu'il y a eu tutorat, ce dernier se faisait rarement par téléphone ou par courrier électronique mais plutôt avant, pendant ou après des séances d'encadrement collectif.

Le tutorat individuel, dans la situation étudiée, s'est surtout fait en présentiel et a servi principalement deux objectifs. Le premier fut de rassurer les étudiants éprouvant une certaine angoisse devant la formule du cours et doutant de leurs capacités à suivre ce perfectionnement ou à gérer leur démarche de formation. Le second, de loin le plus important, était de fournir un accompagnement, plus ou moins directif, aux étudiants dans la planification et la réalisation de leurs travaux notés comme le montre cet extrait d'entrevue.

Il y a une chose que personnellement j'aime beaucoup, c'est tout ce qui est le tutorat individuel et j'insiste pour que les étudiants utilisent ce temps de tutorat [...] La deuxième année, ils se sont rendu compte que, il y avait, au moins en tout cas au niveau du travail qu'ils devaient rendre, il y a facilitation si on a rencontré le tuteur, si moi je les aide à élaborer leur travail [...] ils ont compris cette démarche et alors, en deuxième année, j'ai eu beaucoup plus de tutorat et pour moi c'est un volet important (T3).

4.4.6.5 L'évaluation formelle et la certification

L'évaluation formelle des apprentissages se faisait à partir d'un rapport écrit portant une expérience pédagogique innovatrice en première année; une intervention pédagogique spécifique en deuxième année; un projet d'évaluation interne de son école ou d'évaluation de la qualité de son enseignement en troisième année. Aux dires des personnes tutrices, les travaux notés ont été un stimulant pour l'engagement des étudiants dans la formation. Selon elles, c'est au moment de se mettre en projet que les étudiants ont le mieux compris les possibilités offertes par le programme pour questionner leur pratique, innover dans leur enseignement et porter attention à des éléments qui leur avaient échappé antérieurement. C'est en rédigeant leur travail qu'ils ont pu mieux établir les liens entre la théorie et ce qu'ils essayaient de mettre en place, entre la formation qu'ils suivaient et le renouvellement de leur pratique et constater le chemin parcouru.

Les personnes tutrices ont indiqué qu'elles n'avaient pas d'expérience antérieure dans la correction de tels travaux de même que plusieurs étudiants n'avaient jamais eu, dans leurs formations antérieures, à rédiger de tels travaux. Ce mode d'évaluation était donc nouveau pour la majorité des étudiants et des personnes tutrices. Chaque personne tutrice était

responsable des évaluations qu'elle faisait et, si des indications leur étaient fournies dans le dossier d'évaluation, elle détenait une grande marge d'autonomie quant à l'interprétation et à l'importance à accorder aux différents critères de correction indiqués dans le dossier d'évaluation et quant aux aspects formels de présentation des travaux. Seul un document de référence, produit par la TÉLUQ et portant sur la rétroaction écrite, leur avait aussi été fourni comme instrument de formation à la tâche de correction de travaux notés.

N'ayant aucune autre consigne que celles indiquées dans le dossier, les personnes tutrices ont construit une manière individuelle de procéder aux évaluations. Certaines ont élaboré des grilles de correction détaillées, d'autres ont procédé graduellement en augmentant leurs exigences d'une année à l'autre, d'autres encore ont suggéré aux étudiants une structure standardisée pour la présentation de leurs travaux. Les rapports, demandés comme documents devant servir à l'évaluation des apprentissages, étaient remis à la personne tutrice qui avait pour tâche de les évaluer et de les rendre aux étudiants accompagnés de ses commentaires et des ses recommandations. La notation était exprimée sous les termes de acquis ou non acquis. S'il était jugé insatisfaisant, la personne tutrice précisait à l'étudiant les modifications et les ajouts à apporter pour que le travail puisse lui être soumis à nouveau¹⁰¹. Le résultat final devait ensuite être transmis au CRED accompagné d'une copie du travail remis. Cette copie était archivée dans les locaux du CRED.

La possibilité de faire reconnaître la formation par des instances externes au CRED et au DECS a introduit, à partir de 1998, de nouvelles règles du jeu relativement à l'évaluation des travaux notés qui ont provoqué des tensions chez les participants à la formation ainsi qu'entre les personnes tutrices et les autorités. Il s'agit de l'ajout, en cours de route, d'exigences supplémentaires concernant les travaux notés et de la décision du CRED de permettre la consultation de ces travaux archivés à des personnes externes pour des fins de recherche ou d'évaluation.

¹⁰¹ Un seul tuteur n'a pas remis de rétroactions complètes aux étudiants. Il s'agit du tuteur qui a abandonné sa tâche de tutorat au bout de la première année. On se souviendra qu'il a été remplacé, en deuxième année, par un nouveau tuteur. Ce dernier a fait des rétroactions très complètes, ce qui a surpris les étudiants et déplu à certains. C'est aussi ce groupe qui a refusé de remettre les travaux de troisième année tant que la question de la certification ne serait pas éclaircie.

Ces directives du CRED concernant l'évaluation et l'archivage des travaux des étudiants ont provoqué des réactions de la part des étudiants et des personnes tutrices, lesquelles ont été présentées au cours d'une rencontre de coordination organisée par le CRED en janvier 1999. Les discussions qui ont suivi ont amené le directeur à apporter des modifications aux directives précédemment émises, lesquelles ont été transmises aux personnes tutrices et aux étudiants en juin 1999. Dans le prochain chapitre, les transactions entre les personnes tutrices et les autorités autour de ces deux questions, l'évaluation des travaux notés et les conséquences d'une consultation des travaux archivés par d'autres personnes que la personne tutrice sont étudiées plus en profondeur à la section 5.4.

4.4.7 La phase d'évaluation-révision

Comme nous l'avons déjà mentionné, une clause des contrats de conception prévoyait qu'une évaluation de la formation serait faite par les étudiants à l'aide d'un questionnaire et que la TÉLUQ procéderait à une révision mineure des modules suite à cette évaluation. Le questionnaire utilisé pour l'évaluation des premiers modules avait été conçu afin de « recevoir le plus d'informations possible pour réviser nos manières de faire et nous ajuster pour les autres modules » comme l'écrit le professeur dans un message daté d'octobre 1998. C'est à partir des informations recueillies à l'aide de ce questionnaire que les révisions des premiers modules ont été faites et que des ajustements ont été apportés, particulièrement au module I, ajustements qui se sont répercutés par la suite sur le développement des autres modules. Cependant, il semble que les usagers étaient de plus en plus réticents à participer à l'évaluation des modules et très peu d'informations sont parvenues au professeur concernant les modules IV à VI. De plus, le remplacement du questionnaire systématique par des activités d'évaluation plus légères, tel que demandé par les étudiants, et la transmission des résultats des évaluations sous la forme de rapports de synthèse rédigés par les personnes tutrices permettaient difficilement de tirer des conclusions sur les ajustements à faire dans les modules subséquents. Aussi, il semble que seuls les modules I et III ont subi une révision fondée sur les évaluations faites par les étudiants.

Aussi, ce n'est qu'en 1999 qu'une révision complète de l'ensemble des modules a été finalement réalisée par la TÉLUQ, dernière activité du processus de co-développement des modules.

Cette activité de révision finale a suscité une rencontre entre le directeur et le professeur, dans les locaux de la TÉLUQ, le 23 janvier 1999¹⁰². Au cours de cette rencontre un problème a été soulevé et a donné naissance à une séquence transactionnelle entre les deux partenaires. Il s'agit de la réédition des textes dont le caractère typographique avait été jugé trop petit par les étudiants. Cette séquence transactionnelle est étudiée dans le prochain chapitre, à la section 5.7.

4.4.8 Discussion et conclusion de la troisième partie

Le co-développement du matériel de formation est présenté comme un processus dynamique et social par lequel des personnes, possédant des connaissances et des compétences complémentaires, se sont engagées dans des activités d'échanges et de structuration dont l'agrégation a permis la planification, la conception, la production, la validation, la diffusion et l'évaluation/révision d'un matériel élaboré pour convenir au projet stratégique de trois organisations engagées dans une alliance qui s'apparente au partenariat de conception tel que décrit par Garette et Dussauge (1995). Le partenariat a servi de cadre aux activités de développement du matériel et a induit la structuration d'un processus original de co-développement du matériel de formation.

Le suivi des activités de co-développement du matériel de formation, tout au long du troisième épisode, a révélé que trois approches de développement utilisées en élaboration de programme ont été combinées, soit l'approche systémique, l'approche-client et l'approche de l'ingénierie concourante. Le tableau 4.7 indique les caractéristiques qui confirment l'adoption de ces trois approches.

¹⁰² Cette rencontre s'est déroulée en présence de la chercheure et a été enregistrée.

Tableau 4.7 Caractéristiques du processus selon les approches de développement

| APPROCHE | CARACTÉRISTIQUES DU PROCESSUS |
|---|--|
| Systémique ou par fonction (Kaye et Rumble, 1981) | <ul style="list-style-type: none"> . fragmentation du processus en phases correspondant à des fonctions ou sous-systèmes distincts: conception; révision linguistique; édition; diffusion; . chaque phase se termine par le dépôt d'une version provisoire du matériel et transmis à un autre collaborateur dans son état intermédiaire de développement pour subir les opérations de la phase suivante; . chaque phase conduit à une version de plus en plus finalisée du matériel |
| Approche client (Davila et Keims, 1994; Denaher <i>et al.</i> , 1997) | <ul style="list-style-type: none"> . ajout d'une phase de planification interactive impliquant les partenaires . ajout d'une phase de validation du matériel par les partenaires après la phase de conception . mise en place d'une procédure d'évaluation continue du matériel par les usagers |
| Ingénierie concourante (Midler, 1996; Hatchuel, 1996) | <ul style="list-style-type: none"> . mise en œuvre d'un mode de négociation explicite entre les partenaires et les collaborateurs au début de chaque phase du processus . dialogue entre les différentes expertises tout au long du processus . présence d'acteurs clés assurant la coordination des actions . double régulation par la procédure (ex : contrat) et les résultats (ex : prescriptions de plus en plus fermées) |

La combinaison des trois approches a induit un processus original de développement du matériel comprenant sept phases. Certaines des phases s'apparentent aux étapes traditionnelles de l'approche systémique, telle que la phase de conception/rédaction. D'autres modifient ces étapes pour tenir compte des particularités du partenariat de conception et de l'approche-client, telle que la phase de planification du développement qui remplace l'étape de l'analyse que l'on retrouve dans les modèles traditionnels de design pédagogique. D'autres encore sont nouvelles, telle que la phase de validation.

Bien que présenté sous forme séquentielle, le processus n'est cependant pas linéaire mais prend plutôt la forme d'une spirale à plusieurs niveaux, le même matériel devenant de plus en plus complet et structuré à mesure que de nouvelles informations et de nouvelles précisions étaient transmises par les partenaires, les collaborateurs et les usagers. Ainsi, le processus

peut être qualifié d'itératif, de récursif et de réflexif. Le tableau 4.8 présente les particularités du processus de co-développement adopté.

Tableau 4.8 Particularités du processus de co-développement adopté

| PARTICULARITÉS | ÉLÉMENTS |
|----------------|---|
| Itératif | <ul style="list-style-type: none"> . le même processus se répète pour le développement de chaque module et dans chaque épisode; . les mêmes questions, les mêmes préoccupations étaient reprises et considérées de nouveau par les acteurs à chaque module et chaque épisode; . les solutions, les décisions et les structures ont émergé du processus et des échanges entre les acteurs. |
| Récursif | <ul style="list-style-type: none"> . le matériel a été examiné, corrigé et modifié plusieurs fois, à différents moments, en tenant compte de perspectives et de finalités différentes; . certaines opérations ont été reprises à chaque changement effectué; |
| Réflexif | <ul style="list-style-type: none"> . le développement de chaque nouveau module s'appuyait sur les élaborations antérieures; . les acteurs devaient considérer les actions et les décisions passées dans la réalisation des actions présentes . les acteurs devaient tenir compte des évaluations antérieures et des modifications projetées dans la construction de la représentation du produit à développer . les acteurs devaient reconstruire à chaque nouveau contrat, la logique intentionnelle leur permettant de retrouver le sens de leur action afin d'assurer la continuité et la cohérence de leurs choix et de leurs pratiques |

La description des phases du processus de développement des modules indique clairement que, dans la situation étudiée, ce processus était fondé sur la division du travail et que chaque phase exigeait la réalisation de tâches qui demandaient de faire appel à des spécialistes ou des collaborateurs particuliers. Chaque phase du processus engageait des acteurs différents mais qui étaient en interdépendance, une interdépendance séquentielle d'abord, étant donné que les produits d'une phase constituaient le point de départ de la phase suivante et une interdépendance cognitive, puisque les actions et les décisions de chacun devaient toutes converger vers l'atteinte d'un résultat commun, résultat qui n'était que très peu défini au départ. La situation était donc très peu codée au départ et comportait plusieurs incertitudes

qui offraient autant d'occasions de transactions entre les acteurs. Aussi, la régulation de ces interdépendances s'est réalisée pour une part sous la forme de rapports de prescription, c'est-à-dire d'obligations à remplir, de conventions à respecter, de modèles à reproduire codifiant de plus en plus les actions des collaborateurs et augmentant la prévisibilité des résultats de leurs actions. Pour une autre part, elle s'est faite par le biais d'autres types de rapports sociaux tels que des négociations, des transactions et des échanges, rapports facilités par la présence d'acteurs d'interface assurant la liaison entre les univers séparés et le maintien de la coopération entre les acteurs, par les rencontres en face à face qui se sont tenues à différents moments durant le processus et par les mécanismes de consultation permanente, de validation et d'évaluation/révision mis en place.

L'ensemble de ces observations permettent de confirmer que le processus de co-développement du matériel de formation est complexe, que ce processus en comprend de nombreux autres qui se croisent, se superposent, s'influencent ou s'opposent et qu'il n'est pas uniquement composé d'activités de structuration matérielle d'un produit mais également d'activités sociales impliquant plusieurs personnes en interactions et en interdépendance autour d'un projet commun.

Le matériel produit à chaque épisode du processus est le résultat de la combinaison des actions et des interactions des acteurs, lesquelles se sont déroulées, la plupart du temps, dans des temps et des lieux différents. Cependant, la finalité commune de ces actions et interactions était le développement d'un matériel de formation répondant à la demande du DECS, à la commande du CRED, aux attentes des partenaires et des usagers, aux exigences scientifiques des cours de niveau universitaire et aux exigences de qualité des produits habituellement développés par la TÉLUQ. Aussi, de façon globale, nous pouvons considérer que cette situation de co-développement est une situation de coopération distribuée, laquelle suppose que des individus, porteurs de rationalité et d'intérêts différents, acceptent de prendre en compte les besoins des autres dans leurs propres actions et arrivent rapprocher suffisamment leurs points de vue et à s'accorder pour se définir un but commun et travailler conjointement à l'atteinte de ce but.

Cette coopération distribuée a été facilitée par l'utilisation de technologies de communication incluant le téléphone, le courrier électronique, le télécopieur, la vidéoconférence et l'audioconférence permettant la transmission de documents et la mise en rapport d'acteurs disjoints ou isolés, et par la présence d'acteurs d'interface qui agissaient comme relais entre les acteurs en transmettant les informations et les documents nécessaires permettant la réalisation de la phase suivante, comme médiateurs en cas de difficultés ou de conflits et comme traducteurs en s'assurant que le contexte, les conditions de réalisation des activités et les demandes étaient bien compris par chacun des acteurs. En ce sens, il est possible de dire que les rapports entre les acteurs étaient grandement médiatisés, ces rapports étant supportés par un dispositif technologique et humain facilitant la reliance des acteurs et leurs échanges.

Dans le processus de co-développement du matériel, nous avons repéré deux principaux acteurs d'interface, le professeur et le directeur, et un groupe d'acteurs émergents jouant également un rôle d'interface, les personnes tutrices. La concertation nécessaire à l'action commune a été favorisée par l'action des acteurs d'interface qui ont facilité l'orientation des actions des participants vers des buts communs ou à tout le moins convergents, leur mobilisation autour du projet et le rapprochement de leurs points de vue. Ces acteurs ont su tenir compte des motivations, des besoins et de la spécificité des actions de chaque collaborateur pour assurer le maintien du réseau de coopération. La concertation entre l'acteur d'interface et les autres acteurs s'établissait au cours de rencontres formelles n'engageant habituellement que deux ou trois acteurs à la fois. On ne peut donc parler d'une concertation fondée sur un consensus partagé par l'ensemble des acteurs autour d'un même projet mais d'une conjugaison de solidarités partielles, négociées et construites par un des acteurs d'interface et le ou les collaborateurs présents à la rencontre.

Les relations formelles entre les acteurs étaient surtout fondées sur des mécanismes de contractualisation laissant une large part d'autonomie dans la réalisation de leurs actions. Aucun des acteurs ne peut être associé à la catégorie des acteurs contraints. Cependant leurs actions étaient subordonnées à des conditions et des contraintes dont certaines étaient transmises au moment de la négociation du contrat et d'autres découlaient des exigences ou des pratiques propres à la spécialité, du contexte d'action, des produits précédemment

développés ou de dispositions nouvelles prises par l'un ou l'autre des acteurs de contrôle. Ces conditions et ces contraintes, au départ très floues et peu déterminées, se sont précisées et objectivées de plus en plus sous la forme de modèles, de prescriptions, de systèmes d'attentes, de conventions qui sont venus peser sur la liberté des acteurs et diminuer leur autonomie dans la réalisation de leurs actions. Aussi, la négociation de ces conditions et de ces contraintes constituait un enjeu important, pour les partenaires au plan institutionnel, pour les collaborateurs au plan organisationnel et même pour les usagers au moment de la mise en œuvre du programme élaboré.

C'est au cours des rencontres de planification que les partenaires ou les collaborateurs, dans un mode de négociation coopérative, formulaient leurs objectifs, déclaraient leurs responsabilités respectives, clarifiaient les conditions de réalisation de la commande ainsi que les contraintes de temps et de production à respecter. C'était également au cours des rencontres de planification qu'étaient transmis, par l'acteur d'interface, les documents servant de liens ou d'intermédiaires entre les acteurs opérant à différents moments du processus. Ces rencontres de planification pouvaient se tenir à différents moments du processus. À la phase de planification, la rencontre engageait les trois partenaires institutionnels. Aux phases de conception, de révision linguistique et d'édition graphique, la rencontre se tenait entre le professeur et la personne engagée pour réaliser les tâches spécialisées requises durant la phase. À la phase de diffusion, le directeur a rencontré chaque personne tutrice avant son engagement, dans une rencontre individuelle qui s'apparente à une rencontre de planification. Certaines opérations du processus ont également nécessité des rencontres de planification. C'est le cas de l'opération de l'exploration de la littérature de la phase de conception du troisième épisode, laquelle a impliqué l'engagement d'une collaboratrice ponctuelle. À la phase de diffusion, les rencontres d'encadrement collectif débutaient et se terminaient toujours par une étape de planification dans laquelle les personnes tutrices et le groupe d'étudiants négociaient les activités qui se dérouleraient durant la rencontre ou bien renégociaient les activités déjà planifiées.

L'étude des échanges qui se sont déroulés dans certaines de ces rencontres ainsi que les informations transmises au cours des entrevues ont révélé l'importance de ces moments

d'interaction en face à face pour assurer la synchronisation cognitive et la synchronisation opérationnelle des acteurs et construire les solidarités sociales indispensables à la coopération. Ces rencontres ont permis d'établir un contexte d'action construit autour d'un référentiel commun, du partage d'un savoir général sur le domaine de la coopération et d'informations relatives à l'état de la situation. Selon l'étendue du référentiel commun et des zones d'accords partagés, les objets de leurs échanges ont consisté soit à renouveler les règles de leurs accords ou les conventions établies, soit à aménager ou modifier ces règles et ces conventions, soit à construire de nouvelles règles et de nouvelles conventions en fonction des changements dans le contexte ou des modifications des conditions de réalisation des mandats reçus. Ces échanges semblent essentiels dans un projet où les intérêts et les objectifs des acteurs ainsi que leur représentation de la formation, de son contenu, de sa structure et de ses résultats ne sont pas nécessairement identiques ou compatibles. C'est au cours de ces rencontres que les partenaires ont pu confronter leurs intérêts partiellement solidaires et partiellement opposés, comprendre les intérêts de chacun, prendre en compte ces intérêts dans la construction de leurs accords et construire un nouvel accord qui se présente comme une innovation et le produit de leurs transactions. Les séquences d'échanges transactionnels dans lesquels ils se sont engagés leur ont permis de construire un nouveau consensus opératoire sur la participation et les contributions de chacun au développement des modules du troisième épisode, sur les résultats attendus de l'action collective et sur leurs modalités de coopération. Dans le cas où aucun référentiel commun n'existait comme au moment des premières rencontres collectives d'encadrement avec les étudiants, de nombreux échanges ont été nécessaires entre les participants pour construire les zones d'accords communs et rendre possible la coopération. Les personnes tutrices ont mentionné l'important travail de négociation et d'échange et les difficultés qu'elles ont rencontrées pour susciter la création de solidarités au sein du groupe d'étudiants et la transformation de projets individuels et différenciés en un projet collectif d'apprentissage.

La description du processus de co-développement des modules témoigne des efforts consentis par les partenaires et les collaborateurs pour élaborer et respecter des structures et des règles leur permettant de répondre aux exigences de cohérence du travail collectif et d'articuler les différentes logiques en présence, soit : la logique économique exigeant que le coût de

l'ensemble des activités ne dépasse pas les montants prévus; la logique de production exigeant de chaque collaborateur qu'il respecte les échéanciers prescrits et dépose le produit de ses travaux aux dates indiquées afin de ne pas retarder la suite du processus et de permettre à chaque spécialiste de détenir le laps de temps nécessaire à la réalisation de ses propres travaux à l'intérieur de l'échéancier; et la logique de l'action collective qui nécessitait une synchronisation cognitive entre les participants de manière à ce que les décisions prises par les uns soient respectées par les autres et que le travail réalisé par chacun contribue à la réalisation du projet commun. Le succès de ces efforts reposait surtout sur la bonne volonté des participants et la construction d'un climat de confiance entre les acteurs, sur la stabilité du réseau de coopération permettant la production et la reproduction d'un système d'attentes fondé sur la connaissance des règles et des structures construites en cours d'action et sur les capacités des acteurs de gérer les tensions entre les exigences de l'innovation, leurs exigences personnelles et celles transmises par les prescriptions et les structures établies. À l'occasion, ces tensions pouvaient générer des conflits, des contradictions ou des exigences incompatibles susceptibles de modifier les attitudes synergiques des acteurs en attitudes plus antagonistes et produire des effets négatifs sur les rapports de coopération, le climat de travail et la convergence des efforts vers un but commun. C'est habituellement au cours de rencontres en face à face qu'étaient soulevées, par l'un ou l'autre des acteurs, les difficultés qu'occasionnaient parfois l'articulation des différentes logiques et que ces acteurs pouvaient exprimer les tensions provoquées par la recherche d'un accord entre des critères de rationalité difficilement conciliables ou des exigences contradictoires. Durant le processus de co-développement du matériel, quatre événements transactionnels ont été relevés qui peuvent être attribués à ces tensions : les changements dans la structuration des modules de la troisième année discutés au cours de la rencontre de planification des partenaires; la modification du partage des responsabilités entre les concepteurs durant le troisième épisode; les réactions d'opposition des personnes tutrices et des étudiants aux changements d'exigences des autorités quant à l'évaluation des travaux et aux nouvelles règles d'archivage des travaux notés; et les différences de perception des partenaires de ce qui constitue un caractère typographique jugé trop petit. Ces quatre événements transactionnels sont étudiés plus à fond dans le prochain chapitre.

4.5 Conclusion

En 1995, le canton du Valais était engagé dans une série de projets d'amélioration des services publics qui a conduit à une restructuration de l'administration et à une modification des responsabilités laissant temporairement vacants les lieux de pouvoirs décisionnels habituels. Dans un climat favorable à l'introduction d'innovations dans le système de formation valaisan, trois personnes, appartenant au Département de l'éducation, de la culture et du sport du Valais, ont pu avancer un projet d'amélioration du système scolaire valaisan, projet nommé E2000. Ce projet consistait, entre autres, en un changement du modèle culturel de l'école, passant d'une représentation de l'enseignant comme maître de sa classe à une autre où l'enseignant devenait responsable devant les partenaires de l'école, c'est-à-dire les élèves, les autres enseignants, les parents et les autorités, de la qualité de son enseignement, cette qualité étant subordonnée aux attentes de tous les acteurs et les partenaires de l'école. Les promoteurs souhaitaient faire adopter ce nouveau modèle dans le cadre des dispositions légales et réglementaires existantes mais les changements proposés furent considérés, par plusieurs, comme une profonde Réforme, suscitant des résistances, des conflits et des oppositions au sein de la population. Après deux années de débats et d'affrontements idéologiques, soit de l'été 1996 à l'été 1998, la population rejetait à 70% le projet de Loi visant à transformer le système scolaire valaisan.

Au plan temporel, il est possible de considérer trois phases contextuelles. La première phase couvre une période de huit mois, de la fin août 1995 jusqu'au mois d'avril 1996. C'est durant cette phase que les concepteurs de E2000 ont élaboré le projet et amorcé la mise en œuvre des stratégies d'accompagnement du projet. La seconde phase, celle des débats et des affrontements, couvre deux années, soit de mai 1996 à juin 1998. La troisième, qui débute en juillet 1998, est celle du démantèlement de E2000, de l'insularisation des défenseurs du projet et de la fermeture à toute référence à E2000. C'est dans ce contexte général d'incertitude, de restructuration institutionnelle, de changements culturels et d'effervescence sociale dans le canton du Valais que s'inscrit la situation étudiée, laquelle couvre une période de trois années, soit de mai 1996 à mai 1999, ce qui signifie la période de débats et d'affrontements au sujet de E2000 et celle de l'après référendum. Cependant, elle prend ses

racines dans la phase antérieure, soit pendant la période de conception du projet E2000 et de recherche de collaborations et de partenariats, soit de juin 1995 à avril 1996.

L'une des mesures d'accompagnement des changements projetés par E2000 consistait à offrir un programme de perfectionnement en sciences de l'éducation à un noyau d'enseignants de chacun des niveaux scolaires, programme fondé à la fois sur la philosophie de E2000 et sur les besoins identifiés suite aux observations et aux études des pratiques des enseignants réalisées dans le cadre de E2000. En 1996, aucun établissement de niveau universitaire en Suisse n'était en mesure d'offrir un tel programme à un grand nombre de personnes dans des temps et des coûts raisonnables. La formation à distance se présenta alors comme l'unique possibilité, pour le DECS, d'atteindre leur objectif de perfectionnement des enseignants dans les conditions prescrites par E2000. Le Centre romand d'enseignement à distance, nouvellement créé, se vit confier le mandat de développer une offre de formation convenant au projet du DECS et des promoteurs de E2000. En contrepartie, le DECS s'engageait à soutenir financièrement l'inscription de 125 étudiants par année pendant les trois années que durerait la formation et ce sur trois ans.

Ce mandat se présentait comme une occasion à saisir pour le CRED à la recherche d'une offre de formations susceptibles d'attirer et de fidéliser une clientèle. Cependant, le CRED ne possédait ni les ressources ni l'expertise pour développer des programmes sur mesure. Par contre, le développement d'un tel programme pouvait très bien entrer dans le cadre de l'Accord général de coopération TÉLUQ/CRED signé en mars 1996, un partenariat encouragé par les promoteurs du projet E2000 et s'appuyant sur des expériences antérieures de collaboration réussie entre le DECS et la TÉLUQ. Un accord spécifique concernant la conception d'une activité de formation continue de 200 heures, comprenant trois modules et un modèle d'encadrement ainsi que la production d'un matériel de formation permettant un apprentissage autonome fut négocié avec la TÉLUQ en avril 1996 et formalisé par la signature d'un premier contrat en août 1996. Cet accord fut par la suite renouvelé en 1997 et en 1998 pour la conception des six autres modules du programme. Les contrats précisaient les obligations de chacun des contractants, obligations de résultats pour la TÉLUQ et obligations de paiement pour le CRED, et certaines clauses particulières dont la restriction du droit

d'utilisation du programme, par le CRED, aux seules fins pour lesquelles il avait été produit. Cette clause des contrats fut remise en question en 1999 par le directeur du CRED qui envisageait la possibilité d'étendre la diffusion du programme à d'autres clientèles que celle des enseignants du Valais. Comme, à la même époque, la TÉLUQ envisageait également d'adapter ce programme afin de l'offrir aux enseignants du Québec et dans la Francophonie, la TÉLUQ et le CRED se retrouvaient dans une situation de concurrence potentielle sur des marchés extérieurs à celui prévu dans les contrats. La renégociation de la clause 4.1 des contrats fit ressortir un problème qui ne s'était pas posé antérieurement, soit celui des droits de propriété sur le programme. Après une série d'échanges et de tentatives de conciliation, de nouvelles règles concernant le jeu concurrentiel et la répartition des bénéfices potentiels de la diffusion par l'un ou l'autre des partenaires furent proposées et acceptées. Ces éléments témoignent de la présence d'un événement transactionnel au plan institutionnel, lequel événement est étudié de manière plus détaillée dans le prochain chapitre.

Si l'accord de coopération et les contrats constituent le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit la situation étudiée, le partenariat de conception en constitue le cadre organisationnel. Parmi les caractéristiques de la situation qui justifient cette affirmation, nous retrouvons : l'imprécision de la demande et le peu de spécifications concernant les produits à développer, ce qui a induit un mécanisme de consultation permanente entre le DECS, le CRED et la TÉLUQ dès l'émergence du projet de programme et tout le long du processus d'élaboration; une prise de décision collective sur certains aspects clés s'appuyant sur la participation d'acteurs de différents niveaux du réseau de coopération permettant de prendre en compte les différentes logiques et les contraintes de chacun; un élargissement du rôle des fournisseurs qui ont pris en charge autant la conception du produit que sa production, sa validation et son évaluation; la complémentarité des contributions des partenaires et des collaborateurs et le partage des tâches et des responsabilités entre les trois établissements assurant un engagement réel de chacun dans la mise en œuvre de la collaboration.

La pratique de ce partenariat de conception a induit plusieurs effets dont : des innovations en termes de structures, de processus et de produits; la mise en évidence du rôle essentiel des acteurs d'interface pour assurer la gestion des interdépendances et la coordination des

actions, favoriser la construction et le maintien du réseau de coopération et assurer la convergence des projets et des actions individuels vers une finalité partagée; une adaptation de plus en plus juste du programme aux besoins des partenaires et aux préférences des usagers; le rapprochement des logiques créative et technique de conception et de production aux logiques économique et stratégique de diffusion; une appropriation du programme, par chaque partenaire, entraînant un sentiment de propriété sur ce programme.

Au plan organisationnel, la structure relationnelle entre les acteurs se présente comme configuration de type sectoriel selon laquelle certains acteurs sont liés à l'intérieur du réseau mais sont en même temps autonomes et indépendants des autres acteurs. Sa morphologie est mouvante dans le temps et certaines zones sont mobiles alors que d'autres sont plus stables. La configuration varie selon le moment où sont intégrés certains acteurs tels que ceux associés à la production du matériel et les moments où ils sont dégagés de leur engagement envers le projet. Le réseau de coopération s'est cependant construit autour d'un noyau stable composé des représentants des trois partenaires institutionnels dont les rapports sont demeurés denses tout au long du projet. Deux événements ont affecté cette structure relationnelle durant la troisième année de l'élaboration du programme. Le premier, la problématique de la certification, a entraîné la rupture des rapports de coopération avec les partenaires institutionnels de l'un des trois groupes d'étudiants considérés comme des partenaires au sein du réseau de coopération. Le second, la problématique de l'évaluation et de l'archivage des travaux notés, touche directement les personnes tutrices en raison de leur nouveau rôle et de leur position située à l'interface entre les institutions et les étudiants du programme.

Au plan opérationnel, nous pouvons considérer qu'il s'agit d'une situation de coopération distribuée, régulée par des rapports de prescription et médiatisée par les différentes versions des modules circulant entre les acteurs et par la présence des acteurs d'interface. En raison du caractère itératif et récursif du processus de développement du matériel, la liberté et l'autonomie des acteurs engagés dans la conception et la production du matériel ont été de plus en plus restreintes par l'augmentation du nombre et de la précision des prescriptions à mesure qu'ils avançaient dans la structuration du programme. Le suivi du processus

d'élaboration du programme et de développement du matériel de formation ainsi que celui de la transformation de ce matériel dans le temps a permis de faire ressortir l'évolution des accords au fil du temps, la transformation des termes d'échange entre les partenaires et celles des conditions et des potentialités d'action de chaque acteur. Les prescriptions, peu nombreuses et peu définies au premier module, sont devenues de plus en plus nombreuses et irréversibles d'un module à l'autre. C'est surtout les processus de validation et d'évaluation-révision qui ont permis aux requérants d'enrichir leur représentation des produits à élaborer et de construire une commande de plus en plus détaillée, et à de nouveaux acteurs, tels que les usagers, de demander que soient intégrés, dans la structure, certains éléments nouveaux venant de leur propre appréciation des modules de formation.

La description du processus de co-développement du matériel de formation a permis de faire ressortir comment les prescriptions de départ ont été partiellement modifiées, précisées et augmentées par les interactions entre les acteurs, comment ces interactions ont joué sur la transformation et la stabilisation des structures et comment ces modifications et ces transformations ont défini de nouveaux contextes d'action plus contraints pour certains acteurs. En centrant la description de la situation d'élaboration du programme sur les interactions et les échanges entre les acteurs ainsi que sur les pratiques individuelles et collectives de ceux-ci, il a été possible de suivre le processus de structuration du dispositif de formation en faisant ressortir les aspects sociaux et relationnels du travail d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires. La description a permis d'appréhender les effets de ces rapports sur le programme, l'organisation du travail et la dynamique de structuration et d'identifier, parmi ces rapports sociaux, lesquels semblent s'exprimer sous la modalité de la transaction sociale.

Le tableau 4.9 indique les six événements transactionnels identifiés dans la situation, sur quel plan semblent s'être déroulées les transactions et quel objet ou enjeu a été apparemment le déclencheur des séquences transactionnelles.

Tableau 4.9 Les événements transactionnels identifiés dans la situation

| Plan | Événement | Objet |
|-----------------|---|---|
| Institutionnel | 1. Renégociation de la clause 4.1 du contrat TÉLUQ-CRED | Droits de propriété et droits d'utilisation du programme |
| Organisationnel | 2. La problématique de la certification de la formation | La rupture des rapports de coopération |
| | 3. La problématique de l'évaluation et de l'archivage des travaux notés | L'introduction unilatérale de nouvelles règles non négociées |
| Opérationnel | 4. La rencontre de planification des partenaires | Les propositions de structuration des modules VII à IX |
| | 5. La rencontre de planification du travail de conception | Les nouvelles modalités d'organisation du travail de conception |
| | 6. La problématique de réédition de certains textes | La responsabilité de la réédition des textes |

Cette liste des événements transactionnels ne couvre sans doute pas l'ensemble des transactions sociales qui se sont possiblement déroulées au sein de ce partenariat de conception. Que l'on songe aux nombreuses transactions entre les étudiants et les personnes tutrices et entre les étudiants eux-mêmes durant les rencontres d'encadrement collectif que l'ont peut deviner à travers le discours de ces dernières sur leurs pratiques. Ou encore aux transactions entre le professeur et la réviseuse linguistique lorsqu'elle a proposé des modifications pendant la révision du premier module, certaines de ses propositions ayant suscité des discussions aux dires de la réviseuse. Nous ne pouvons que supposer la présence de telles transactions faute de données suffisantes pour les identifier et en faire par la suite l'analyse. Cependant, en ce qui a trait aux six événements identifiés, les méthodes utilisées permettent de détenir suffisamment d'informations sur le déroulement des échanges durant les séquences transactionnelles pour procéder à une étude plus approfondie de ces événements de manière à tenter d'en savoir plus sur la nature, la dynamique et les effets de ces transactions sociales. L'étude des transactions sociales qui se sont déroulées au cours de ces événements est l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE V

ÉTUDE DES ÉVÉNEMENTS TRANSACTIONNELS

5.1 Introduction

L'un des objectifs de cette recherche est d'identifier la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales dans une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires. L'utilisation d'un cadre théorique multiréférencé, alliant théories institutionnelles et théories organisationnelles, a permis une lecture, par la transaction sociale, de la situation d'élaboration de programme choisie comme étude de cas. Il a ainsi été possible de voir comment les pratiques sociales et relationnelles de participants ont contribué à la structuration, au développement et au maintien du partenariat de conception, comment ces rapports ont permis la structuration et le déploiement d'un réseau coopératif et d'un dispositif de formation et finalement comment se sont construits, entre les partenaires et les collaborateurs, les accords ou les compromis qui ont permis leur coopération, la coordination de leurs actions et la gestion de leurs interdépendances. Le cadre de référence a permis de constater les effets des structures sur les rapports sociaux et sur les possibilités d'action des participants et de voir que ces structures, si elles déterminent et contraignent en partie les actions des individus, laissent tout de même place à des possibilités de contestations, d'aménagements et d'innovations.

À travers les nombreux échanges qu'ont entretenus les partenaires et les collaborateurs, que ce soit au cours de rencontres en face à face ou par le biais du courrier électronique ou du télécopieur, certains témoignent de la présence de transactions sociales. Les analyses ayant conduit à la rédaction de la description de la situation d'élaboration du programme ont permis de repérer un certain nombre d'événements transactionnels qui sont étudiés plus en profondeur dans ce chapitre afin de voir s'il est possible de faire ressortir certaines

propositions relativement à la nature, à la dynamique et aux effets des transactions s'étant déroulées durant ces événements.

Pour considérer qu'il s'agissait d'un événement transactionnel, les indices ont été la présence d'un désaccord entre deux acteurs, d'une contradiction entre des points de vue, d'un conflit, d'une incompréhension mutuelle ou d'une insatisfaction autour d'un objet que deux acteurs au moins ont tenté de résoudre par le biais d'échanges écrits ou de dialogues. Les échanges ont conduit à la modification des relations entre les acteurs, à une décision ou à la révision d'une décision prise antérieurement, à la production de nouvelles synergies ou d'innovations, d'un compromis ou d'un consensus, d'une entente ou d'un accord, ou encore, au renouvellement d'un accord suite à des changements modifiant les enjeux, les règles ou les référents de la collaboration.

Bien qu'il y ait eu, sans doute, de nombreux autres moments de transaction tout au long du processus d'élaboration du programme commandité de perfectionnement médiatisé qui a servi de cas pour cette étude, la méthodologie utilisée dans cette recherche a permis de faire ressortir six événements transactionnels répondant aux caractéristiques données plus haut. Les séquences d'échanges sélectionnées se sont déroulées soit par écrit, en mode asynchrone, ou verbalement, en mode synchrone. Certaines étaient condensées sur un temps très court alors que d'autres se sont étalées sur plusieurs jours, voire des mois.

De ces six événements, un se situe au plan institutionnel et engage les deux établissements signataires des contrats de conception et de production du matériel de formation dans la renégociation d'une clause de ce contrat. Au plan organisationnel, deux événements transactionnels ont été relevés. Ils ont été provoqués par la modification des accords tacites établis entre les autorités et les étudiants à propos de la certification devant couronner la formation et entre les autorités et les personnes tutrices concernant l'évaluation des travaux des étudiants. Au plan opérationnel trois événements ont été retenus. Le premier est survenu au moment de la rencontre des partenaires durant la phase de planification de la troisième année de conception. Il concerne la proposition d'une modification de la structure du programme, laquelle a amené les deux partenaires suisses à confronter leurs orientations

stratégiques à propos du programme. Le deuxième a été suscité par une modification du partage des responsabilités entre les co-concepteurs alors que le troisième correspond à une confrontation des points de vue des partenaires concernant la réédition de certains textes des modules déjà édités.

Chaque événement transactionnel est présenté de la manière suivante. D'abord une présentation de l'événement situé dans son cadre et son contexte en portant une attention particulière au moment où émerge le conflit ou la reconnaissance d'un problème ou d'une tension, aux positions respectives des acteurs, à leurs stratégies et leurs tactiques et aux moments de bifurcation signalant l'émergence d'une solution, d'une entente ou d'un accord. Ensuite une interprétation de l'événement à partir du cadre de référence de la transaction sociale visant à faire ressortir la nature, la dynamique et les effets des transactions s'étant déroulées durant l'événement. Finalement la rédaction d'une ou de propositions théoriques induites par l'étude de l'événement et son interprétation.

5.2. Le premier événement : La renégociation de la clause 4.1 du contrat TÉLUQ-CRED

En février 1997, les partenaires planifiaient le second cycle de développement du programme devant conduire à la rédaction de la deuxième offre de service et à la signature du deuxième contrat portant sur la conception et la production de trois nouveaux modules du programme de perfectionnement en sciences de l'éducation. Les échos provenant des personnes déjà engagées dans la formation laissaient entendre que celle-ci était bien perçue par les usagers et répondait, en grande partie, à leurs attentes. Le DECS procédait à l'inscription d'un troisième groupe d'environ 25 enseignants, portant à quatre-vingt le nombre d'inscrits à cette première diffusion du programme. Confiant dans la pertinence de la formation offerte, le CRED, intéressé à rentabiliser cette formation et à dégager d'éventuels bénéfices permettant d'assurer son développement, se proposait déjà d'élargir l'offre de ce programme à d'autres clientèles que celle des enseignants du Valais. Cependant, une clause du premier contrat de conception signé avec la TÉLUQ en juillet 1996 ne lui permettait pas de le faire sans l'autorisation de cette dernière. La clause 4.1 se libellait ainsi :

Le CRED peut utiliser les documents produits dans le cadre du présent contrat pour les fins pour lesquelles ils ont été prévus. Toute autre utilisation devra faire l'objet d'une autorisation préalable de la Télé-université (Contrat 1996).

Pour respecter la clause 4.1, le CRED devait obtenir l'accord de la TÉLUQ pour son projet de « diffusion élargie des modules E2000 » (dc95).

Entre février 1997 et mai 1997, sept messages ont été échangés, par courrier électronique, entre le directeur du CRED et la coordonnatrice du CFM et portent sur cette question des droits d'utilisation du programme à d'autres fins que celles pour lesquelles il a été conçu. En tant que tel, la demande du CRED d'élargir l'offre de formation à toute la Suisse romande ne semblait pas causer de difficultés et elle fut acceptée par la TÉLUQ dès le 3 avril 1997. Cependant, le nouveau libellé de la clause 4.1, proposé par la TÉLUQ dans le message du 3 avril 1997, introduisait un second terme qui n'avait jamais été mentionné avant. Il était indiqué : « Le CRED peut utiliser les documents produits [...] pour les fins de ses activités en Suisse. De son côté, la TÉLUQ pourra offrir des versions adaptées de ce contenu » (dc101). Pour expliquer la présence de ce nouveau terme, la coordonnatrice indiquait que « le CFM souhaiterait, après modifications, offrir cette formation aux enseignants du Québec et même plus largement dans la Francophonie ». Le libellé de la nouvelle clause liait l'élargissement du droit d'utilisation du programme par le CRED sur tout le territoire suisse à une contrepartie, celle d'accorder à la TÉLUQ le droit d'offrir des versions adaptées de ce programme sur tout autre territoire. Cette proposition fit réagir le CRED. Voici ce que répondait le directeur à la proposition de la TÉLUQ.

Notre contribution n'est pas négligeable dans ce projet et il me paraît justifié de la signaler. Sur le plan financier, nous avons fourni les moyens d'élaborer cette formation et sur le plan formel nous en avons précisé le concept de base. Est-ce que cette situation n'implique pas certains droits au CRED? Outre l'élément mentionné au point 1, est-il possible d'envisager d'autres contreparties de la part de la TÉLUQ? (14/03/1997).

Le contenu du message envoyé par le directeur du CRED constitue le principal indice de la présence d'une opposition au droit d'utilisation, par la TÉLUQ, des contenus du programme pour ses propres projets de développement sans négociation préalable avec le CRED,

commanditaire de cette formation et partenaire de la conception. Le directeur suggérait d'engager une discussion ouverte sur ces points, en affirmant que « le règlement de ces points techniques constituera pour l'avenir une base solide pour tout nouveau développement » (dc101B).

La question des droits du CRED versus ceux de la TÉLUQ donna lieu à des échanges informels entre la coordonnatrice et le professeur, échanges rapportés par celle-ci au cours de l'entrevue réalisée en juin 1998. Le professeur considérait qu'en tant qu'auteur et concepteur, il avait le droit d'utiliser les contenus des modules du programme du CRED pour développer un programme de perfectionnement des enseignants du Québec. De son côté, la coordonnatrice considérait qu'en tant que commanditaire, le CRED avait des droits de propriété sur le programme. Quant au CRED, il considérait qu'en tant que partenaire de la conception, il avait aussi des droits sur le programme. Confrontée à ces différentes prétentions qui présentaient chacune un fond de vérité et désirant préserver la bonne entente entre les partenaires, sans que l'un ou l'autre n'ait à renoncer à ses projets de développement, la coordonnatrice tenta de trouver un compromis acceptable pour le CRED et la TÉLUQ.

Considérant que la demande du CRED était, en quelque sorte, la reconnaissance de sa participation intellectuelle et financière dans le développement du programme et par conséquent d'une part du droit de propriété sur ce programme et supposant qu'il ne s'opposerait pas aux projets de la TÉLUQ de diffuser des versions adaptées du programme susceptibles de dégager des bénéfices, la coordonnatrice, au nom de la TÉLUQ, fit une proposition dont les termes furent jugés acceptables par le CRED. Selon cette proposition, et en se fondant sur l'hypothèse que la TÉLUQ serait le maître d'œuvre de l'adaptation du programme aux besoins des futurs clients, il est dit que :

1. La Télé-université est d'accord pour prévoir une clause qui garantirait que soient expliqués brièvement le contexte [...] et le type de collaboration développé avec le CRED;
2. Le CRED peut utiliser les documents produits [...] pour les fins d'activités en Suisse. De son côté, la Télé-université pourra offrir des versions adaptées de ce contenu au Québec;
3. Cette activité peut être offerte à l'extérieur de la Suisse et du Québec [...] la Télé-université et le CRED conviennent ensemble du prix auquel sera offerte cette activité en tenant compte des frais occasionnés par le démarchage, la conception et la

production des documents, les droits d'auteur, les frais d'expédition et de communication, la coordination du dossier et les frais d'administration. Une fois tous les frais engagés couverts, les bénéfices réalisés pourraient être partagés sur la base de la répartition suivante: 40% pour le CRED et 60% pour la Télé-université. Ce pourcentage pourrait être modifié si une partie importante des opérations était assumée par le CRED.

Bien que jugée acceptable par le CRED parce qu'elle permettait « de tenir compte de manière satisfaisante de l'investissement et des droits de chacune des institutions » (28/05/1997), la proposition ne fut jamais formalisée, ni par une modification de la clause 4.1 des contrats qui furent signés, par le CRED, le 16 mai 1997 et le 14 juillet 1998, ni par la signature d'une entente ou d'un accord portant sur ces éléments. Par la suite, dans les échanges portant sur la révision finale des modules et dans les efforts de chacun pour trouver des clientèles nouvelles pour cette formation, entre octobre 1998 et février 1999, il n'est plus jamais fait mention de la clause 4.1 des contrats, ni de l'entente informelle concernant le partage d'éventuels bénéfices. On peut supposer cependant que cet événement a contribué à la consolidation de l'alliance et au maintien du partenariat de conception en permettant de confirmer, à chaque partenaire, qu'il lui était possible de faire valoir ses intérêts au sein du partenariat et que ceux-ci pourraient être pris en considération au moment des échanges et de s'assurer qu'était respecté le principe de réciprocité des avantages qui est l'un des fondements des relations partenariales.

5.2.1. Interprétation de l'événement transactionnel

En mai 1996, dans le cadre d'un accord spécifique de coopération, le CRED et la TÉLUQ signaient un contrat par lequel la TÉLUQ s'engageait à concevoir et produire trois modules de perfectionnement en sciences de l'éducation dont la diffusion serait soutenue par un système de tutorat individuel et d'encadrement collectif. En contrepartie, le CRED s'engageait à verser à la TÉLUQ une somme convenue, en trois versements égaux, chaque versement devant être fait dans les trente jours suivant la livraison de chacun des modules dont les dates étaient également prédéterminées. Le contrat prévoyait certaines dispositions particulières relativement au droit d'utilisation, par le CRED, des documents produits. Ainsi, le contrat précisait les obligations de chaque contractant tout en ne faisant aucune mention de

leurs droits sauf celui accordé au CRED d'utiliser le programme dans le canton du Valais. Rien n'était mentionné, de façon explicite, quant au droit de propriété sur le programme.

Si on se réfère à la théorie économique de Commons, ce contrat servait à réguler un échange de nature marchande autour d'un produit encore inexistant. En signant le contrat, les deux établissements contractaient chacun une dette, une dette de performance pour la TÉLUQ qui s'engageait à produire ce matériel commandé aux dates prescrites et une dette de paiement pour le CRED qui s'engageait à payer pour la production de ce matériel selon les conditions prescrites. Il ne s'agissait donc pas d'un marché par lequel la TÉLUQ et le CRED s'échangeaient un bien contre un autre bien, mais plutôt le produit d'une transaction marchande au sens qu'en donne Commons, c'est-à-dire une relation créateur-débiteur de type contractuel par laquelle sont surtout définies les obligations de chaque contractant. Habituellement, une transaction marchande se conclut par un échange impliquant un processus de transfert de deux objets physiques et un processus légal de transfert du droit de propriété sur cet objet. Les objets physiques transférés étaient, pour la TÉLUQ, « une version du matériel prête à reproduire », objet non spécifié dans le contrat mais plutôt dans l'Offre de service accompagnant ce contrat (Offre de service, 1996), et pour le CRED un versement bancaire d'un montant prédéterminé. Une fois les transferts faits, les contractants devaient ainsi acquérir à la fois l'objet et le droit de propriété sur cet objet comprenant le droit d'utiliser cet objet à leur convenance. Cependant, dans le contrat signé par le CRED et la TÉLUQ, une clause restreignait le droit d'utilisation du matériel par le CRED et par conséquent son droit de propriété sur l'objet. De plus, il n'y avait aucune indication explicite concernant ce qui était acquis par le CRED, donc sur l'objet dont il devenait propriétaire. La première particularité introduisait, dans le contrat, un code restreint visant à limiter le pouvoir d'initiative du CRED et à réduire l'incertitude quant à l'usage qui serait fait des documents élaborés. La seconde créait une zone d'incertitude sur la nature du droit de propriété acquis par le CRED et introduisait des possibilités d'interprétation divergente sur ce qui était acquis par le CRED. Voyons, dans l'événement, de quelles manières ces deux particularités ont influencé la socio-dynamique des échanges entre le CRED et la TÉLUQ à propos de la renégociation de la clause 4.1.

La clause 4.1 du contrat peut être vue comme une règle, introduite par la TÉLUQ, pour limiter l'autonomie du CRED dans l'utilisation d'un matériel produit sous le nom de la TÉLUQ, utilisation qui pourrait aller à l'encontre de ses intérêts. Cette contrainte donnait aussi à la TÉLUQ un pouvoir d'intervention dans les projets du CRED à propos de l'usage qu'il ferait du matériel produit et un pouvoir d'échange par effet structurel en créant la possibilité d'opposer un refus aux demandes du CRED d'utiliser le matériel à d'autres fins que le perfectionnement des enseignants du Valais. Lorsque le CRED sollicita une prise de position de la TÉLUQ relativement à son projet d'offrir le programme de perfectionnement en dehors du Valais, la TÉLUQ ne s'opposa pas au projet. Elle utilisa cependant son pouvoir d'échange pour imposer un second terme à la clause 4.1, celui d'utiliser les contenus du programme élaboré pour le CRED pour construire des versions adaptées du matériel qui seraient utilisées pour le perfectionnement des enseignants du Québec et dans la Francophonie. La TÉLUQ proposait de troquer son autorisation contre le droit d'utiliser le contenu du matériel produit.

Or un échange suppose une réciprocité des transferts, réciprocité qui soulève la question de la valeur de ce qui est échangé et des principes de légitimité en vertu desquels l'échange se réalise. La réponse du directeur du CRED à la proposition de la TÉLUQ laisse entendre qu'il considérerait par trop inégale la réciprocité des transferts et que l'acquisition, par la TÉLUQ, du droit d'utiliser le contenu du matériel méritait une compensation plus grande que ce qui était offert. Bien qu'ainsi, les modules du programme prenaient un nouveau statut, celui d'un bien pouvant être exploité sur le marché de la formation en vue d'en tirer des bénéfices et que le droit d'utiliser ce bien implique qu'on en détient les droits de propriété, l'objet de l'échange ici n'était ni ce bien, ni un droit de propriété pouvant être acquis contre paiement. Le désaccord ne pouvait donc pas être résolu par une nouvelle transaction de nature marchande. En fait, l'objet de l'échange consistait en des possibilités d'action, possibilités de se servir du matériel pour élargir l'offre de formation à toute la Suisse, dans le cas du CRED, et possibilités de se servir des contenus d'un matériel déjà produit pour développer d'autres produits adaptés à d'autres contextes, dans le cas de la TÉLUQ. Or ces possibilités sont déterminées par le cadre de l'échange, c'est-à-dire au plan institutionnel, par l'alliance stratégique entre le CRED et la TÉLUQ formalisée par l'accord de coopération.

L'alliance entre le CRED et la TÉLUQ pour la production du matériel du programme de perfectionnement est une alliance complémentaire. Dans ce type d'alliance, chaque partenaire contribue au projet commun avec des actifs et des compétences différents, contributions qui ne sont pas nécessairement symétriques. Dans la situation présente, si le CRED fournit l'idée, le concept de base et les moyens financiers pour réaliser le projet de développement, de son côté, TÉLUQ fournit l'expertise, l'infrastructure, le capital créatif de ses concepteurs et les compétences de ses spécialistes. Le programme et le matériel qui le concrétise n'auraient pas existé sans la complémentarité de ces actifs et de ces compétences et on peut considérer qu'ils sont à la fois la raison d'être et les produits de cette alliance. Habituellement, dans une alliance complémentaire, les produits de l'alliance ne doivent pas être directement concurrents des produits propres à l'un ou l'autre des partenaires, soit parce qu'ils sont fortement différenciés, soit parce que les partenaires sont présents sur des marchés distincts. Au début de l'alliance, la TÉLUQ ne possédait aucun programme de perfectionnement pour les enseignants et la clause 4.1 du contrat garantissait que le matériel produit au sein de l'alliance ne serait utilisé que sur le marché très restreint du canton du Valais. Après la conception des trois premiers modules du programme, les deux alliés détenaient un produit dont ils purent envisager les possibilités d'exploitation. En songeant à l'utilisation possible de ce produit, chaque partenaire souhaitait rentabiliser les investissements consentis par leur établissement et, si possible, dégager des bénéfices en adaptant ces produits à différentes clientèles et en élargissant le territoire de diffusion. Les produits issus de l'alliance, étaient, en quelque sorte, une propriété commune des alliés. Mais de nouvelles versions du matériel, élaborées en dehors de l'alliance, deviendraient la propriété de l'établissement les ayant développées mais, deviendraient aussi des produits susceptibles de concurrencer le programme original développé dans le cadre de l'accord de coopération. Le CRED savait ne pouvoir concurrencer la TÉLUQ dans la production de ces nouvelles versions, ne possédant ni les ressources, ni l'expertise pour le faire. Il pouvait cependant, au nom de l'alliance actuelle et des possibilités de collaboration future, tenter d'obtenir certains bénéfices des projets de développement de la TÉLUQ en faisant reconnaître la contribution du CRED au développement du concept du programme, des bases de son contenu et de la version originale des modules. C'est donc avec et dans cette perspective que le directeur rédigea sa réponse,

ouvrant la porte à des transactions de répartition, lesquelles ont pour objet la répartition des charges et des bénéfices consécutifs à une action collective.

Dans cet événement, la coordonnatrice joua le rôle d'un acteur d'interface entre le CRED et la TÉLUQ et de médiatrice de leurs relations, en tentant de rapprocher les parties et de trouver un compromis acceptable pour les deux établissements. Pour assurer un équilibre des intérêts de chaque partenaire, une réciprocité des avantages pour chacun des alliés et le maintien des rapports synergiques entre les partenaires nécessaires à la poursuite des actions entreprises dans le cadre des ententes spécifiques et de l'accord de coopération dont elle assurait la gestion, elle choisit de composer deux règles de répartition, l'une portant sur la répartition des territoires entre les deux partenaires, concédant à chaque établissement, la souveraineté sur un territoire et l'autre portant sur la répartition, entre les partenaires, des bénéfices susceptibles d'être générés par la diffusion de versions adaptées du matériel sur tout autre territoire que la Suisse et le Québec. L'alliance était également soulignée par deux mesures : la mention, dans les futures versions du matériel, du contexte original et du type de collaboration développé avec le CRED, reconnaissant la participation du CRED à l'élaboration de la version originale du programme, et la détermination conjointe du prix de vente des nouveaux produits issus de cette première version originale. Cette proposition parut acceptable pour le CRED puisqu'elle reconnaissait le principe de réciprocité des avantages de l'alliance et réaménageait la structure de pouvoir, passablement déséquilibrée au début de la transaction, en une structure permettant la poursuite de la coopération. L'accord, bien que non formalisé par la reformulation de la clause 4.1 ou par la rédaction d'une convention ou d'une entente sur ces nouvelles règles de répartition des bénéfices, constitue une innovation, un compromis ouvrant de nouvelles possibilités d'action pour chaque partenaire tout en stabilisant, du moins temporairement, les termes de l'échange permettant à chacun d'avancer dans ses projets sans nuire au développement de l'alliance puisqu'ils s'inscrivent à l'intérieur du cadre de cette alliance.

Cet événement illustre l'un des objets d'étude de la transaction sociale, soit les effets d'interaction sur la transformation des structures. Les transactions ont conduit à l'élaboration d'un nouveau principe d'échange et d'une règle de répartition inexistante ainsi qu'à la

modification d'une contrainte de départ ouvrant de nouvelles possibilités d'action pour les partenaires. Elle a aussi permis de maintenir les liens de coopération entre les deux établissements en reconnaissant la primauté des intérêts collectifs sur les intérêts individuels et en concrétisant l'accord de coopération par des mesures objectives assurant la réciprocité des transferts. C'est par le jeu des transactions sociales autour d'un enjeu commun, les possibilités d'action de chaque partenaire, qu'ont été élargis les zones de solidarité des partenaires ainsi que leur domaine d'échanges et de coopération.

5.2.2 Première proposition

De l'événement étudié, nous pouvons avancer une première proposition concernant le jeu des transactions dans une situation d'élaboration de programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires. Elle provient du fait que les transactions marchandes, précédant l'établissement d'un contrat entre deux établissements ayant conclu une alliance stratégique de type complémentaire autour de la conception et de la production d'une innovation, peuvent préciser les obligations de chacun des contractants mais ne règlent par le problème des droits de propriété intellectuelle et d'exploitation commerciale de l'innovation produite dans et par cette alliance. Aussi, nous avançons la proposition suivante.

1- Première proposition

Dans le cadre d'un partenariat de conception, les transactions marchandes précédant la signature d'un contrat liant deux partenaires devraient être accompagnées de transactions de répartition afin de déterminer les règles de répartition des coûts et des bénéfices de la vente ou de l'exploitation futures de l'innovation, en prenant pour principe que les partenaires sont co-propriétaires des droits sur l'innovation conçue et produite dans et par l'alliance.

5.3 Le deuxième événement : le problème de la certification

Le deuxième événement se situe au plan organisationnel, soit celui de la structure de coopération construite par les participants à l'élaboration du programme. Il concerne le

conflit opposant un groupe d'étudiants aux autorités relativement aux bénéfices que ces étudiants comptaient retirer de leur participation au programme.

L'offre de formation du CRED consistait en un programme de perfectionnement des enseignants. Il s'agissait d'une offre de formation non diplômante visant la mise à jour des connaissances et l'amélioration des pratiques des enseignants détenant plusieurs années d'expérience. Les inscriptions se faisaient sur une base volontaire auprès du DECS qui finançait la moitié des frais d'inscription des enseignants du secteur public et il y avait une sorte de contrat moral entre le DECS et l'étudiant par lequel ce dernier s'engageait pour toute la durée de la formation, soit les trois années du programme.

Officiellement, le programme ne devait conduire à aucun avantage particulier au plan professionnel ni à aucune certification formelle équivalente à un diplôme universitaire officiel. Cependant, il avait été mentionné, en 1995-1996, que cette formation serait reconnue par l'émission d'un diplôme appelé LabelE2000 qui pourrait permettre l'accès à certaines fonctions et pourrait avoir une valeur d'équivalence partielle ou totale à certaines formations telles que celle qui serait offerte par les futures Hautes Écoles Pédagogiques. Les travaux notés individuels, remis à la fin de chaque année de formation, serviraient d'instrument d'évaluation des apprentissages des étudiants et de validation de la formation suivie.

En mars 1998, les étudiants apprenaient que le Label serait reconnu équivalent, pour les enseignants du secondaire, à la formation pédagogique exigée par la Loi de 1994 sur l'instruction publique et équivalent, pour les enseignants du préscolaire et du primaire, à la formation en psychopédagogie qui serait offerte par les HEP après 2000. L'information, provenant du DECS et du CRED et transmise par les personnes tutrices, indiquait également qu'il n'était pas prévu offrir une équivalence avec le niveau d'une formation universitaire mais que les enseignants qui souhaiteraient poursuivre une formation universitaire créditée pourraient négocier avec une université la prise en compte du programme suivi au CRED dans leur cursus.

L'évolution du contexte de E2000 et sa disparition en juin 1998, la nouvelle Loi sur la formation des enseignants obligeant tous les enseignants à détenir une formation pédagogique, les hypothèses de reconnaissance et d'équivalence explorées et avancées par les autorités à différents moments, tous ces facteurs ont créé un climat d'incertitude et des attentes chez certains étudiants qui sont à l'origine du conflit opposant un groupe d'étudiants de troisième année du programme aux autorités représentées par le CRED et le DECS. Ce conflit a éclaté au grand jour à l'automne 1999 lorsque l'un des groupes d'étudiants, ayant débuté la formation en 1996, expédia une résolution au directeur du CRED, avec copie conforme au service de la planification et de l'évaluation et au service de l'enseignement du DECS, par laquelle ces étudiants indiquaient refuser de déposer leurs derniers travaux notés avant qu'une solution acceptable concernant le problème de la certification et des équivalences universitaires ne soit proposée. Cette résolution était accompagnée d'une lettre, datée du 12 octobre 1999, informant qu'ils déposaient ces travaux, sous scellés, chez Me Z et offraient au directeur la possibilité de les rencontrer lors de la dernière séance d'encadrement collectif du programme pour « éclaircir la situation ».

Dans leur résolution datée du 8 octobre 1999, les 22 étudiants signataires reprochaient au CRED de ne pas avoir encore obtenu de reconnaissance universitaire de cette formation, malgré la promesse faite en 1996 de faire tout ce qui était possible pour obtenir cette reconnaissance. Ils reprochaient également au DECS d'opérer des distinctions dans la reconnaissance cantonale qu'il se proposait d'offrir aux étudiants. Il faut savoir que la majorité des enseignants du préscolaire et du primaire dans le Valais ne sont pas détenteurs d'un diplôme universitaire mais uniquement d'un diplôme émis par l'École Normale, ce qui n'équivaut pas à une licence universitaire. Il semble que certains de ces enseignants croyaient que la formation suivie au CRED les conduirait à l'obtention d'équivalences automatiquement reconnues par une université dans le cadre d'une licence en sciences de l'éducation. Quant aux enseignants du secondaire, la reconnaissance de la formation suivie leur permettrait de remplir l'obligation décrétée par la Loi d'acquérir une formation en psychopédagogie. Il semble donc que si les enseignants du secondaire obtenaient des bénéfices de la reconnaissance de cette formation, il n'en était pas de même des enseignants du préscolaire et du primaire. D'où « les clivages » dénoncés par ce groupe d'étudiants.

Le directeur du CRED répondit par lettre le 29 octobre 1999. Il indiquait apporter une réponse sur la question concernant son établissement, les autres questions étant destinées, à son avis, plus particulièrement au DECS. Dans cette lettre, le directeur exposait les démarches qui avaient été entreprises jusqu'à présent auprès de divers établissements universitaires en Suisse, au Québec et en France pour faire reconnaître cette formation, indiquait que les possibilités d'obtenir des équivalences par une université existaient mais sur étude de dossiers faite au cas par cas et rappelait qu'il avait déjà « précisé que ce programme ne permettait pas d'accéder automatiquement à des équivalences dans le cadre de cursus universitaires en sciences de l'éducation ou en psychologie ».

Les deux autres groupes d'étudiants, en voie de terminer leur formation, furent informés de la démarche du groupe dissident. Selon les personnes tutrices rencontrées en entrevue, s'ils étaient d'accord sur certaines des revendications de leurs collègues, ils n'étaient pas d'accord sur les moyens pris pour résoudre le problème. C'est au cours d'une rencontre d'encadrement que la tutrice T1 prit connaissance de la lettre envoyée par ce groupe dissident. À sa question sur ce qu'ils comptaient faire, deux étudiants vinrent déposer leur dernier travail sur sa table en répliquant que cela constituait leur réponse. À la dernière rencontre d'encadrement collectif¹⁰³ du même groupe, la tutrice mentionna « qu'on a dit que le groupe se désolidarise pour me faire plaisir ». Une discussion se déroula entre les étudiants autour de cette question de la solidarité et du bien-fondé de l'action du groupe dissident. Désavouant les méthodes utilisées mais se sentant tout de même concernés par les attentes de certains étudiants qui espéraient que cette formation leur apporterait quelque chose au plan formel, les étudiants du groupe de T1 décidèrent qu'une action s'imposait.

Des étudiants proposèrent de rédiger une lettre au DECS indiquant : leur grande satisfaction relativement à cette formation; les effets de cette formation sur eux-mêmes et sur leur pratique; et l'impact de cette formation pour l'éducation valaisane. Dans la même lettre, il se proposaient de demander au DECS de valoriser cette formation auprès des directeurs et des présidents d'écoles afin que ceux-ci sachent ce que représente cette formation et

¹⁰³ Cette rencontre, tenue le 30/10/1999, s'est déroulée en présence de la chercheuse qui a agi comme observatrice non participante.

l'investissement consenti par les enseignants qui l'ont suivie afin que soit reconnue, au moins politiquement, la valeur de ce qu'ils avaient entrepris. Ils procédèrent immédiatement à la rédaction de la lettre qui fut signée par les 23 étudiants présents à la rencontre. Par ailleurs, dans le groupe de la tutrice T2, l'action des étudiants du groupe dissident a été abordée mais très peu discutée au cours de la rencontre d'encadrement collectif du 5 novembre 1999¹⁰⁴. Le sujet avait été apporté par une étudiante mais, l'ensemble du groupe a préféré suivre le programme d'activités suggéré par la tutrice plutôt que de discuter plus avant de cette question.

Finalement, en août 2000, lors d'une conversation téléphonique avec le directeur du CRED, ce dernier affirmait que la situation n'avait pas évoluée et que les étudiants reprochaient toujours au CRED de ne pas avoir réussi à obtenir des ententes avec des universités pour la reconnaissance automatique de crédits universitaires pour la formation suivie. Quant à la certification, rien de nouveau n'avait été proposé par le DECS.

5.3.1 Interprétation de l'événement transactionnel

Dans cet événement, au plan organisationnel, nous pouvons repérer trois moments transactionnels qui ont eu des effets sur la structure de reliance représentée par le réseau de coopération au sein du partenariat de conception. Le premier prend ses origines dans le passé et concerne le marché implicite passé entre le DECS et les étudiants inscrits au programme en 1996, marché qui est à l'origine de l'engagement de certains étudiants dans le programme et de leur coopération au projet du DECS. Le second concerne la rupture du lien de coopération d'un sous-groupe d'étudiants dans leur tentative de pression exercée sur les autorités, scindant le groupe constitué de l'ensemble des étudiants de la première cohorte en deux sous-groupes, l'un maintenant des rapports de coopération avec le CRED, le second rompant ces rapports. Le troisième porte sur le compromis trouvé par le groupe de T1, confronté au dilemme d'une double allégeance, celle envers le programme, ses objectifs et ses contenus et par conséquent, envers ceux qui en ont fait la promotion, et celle envers leurs collègues

¹⁰⁴ Cette rencontre s'est tenue en présence de la chercheure qui a agi comme observatrice non participante.

étudiants, en tant qu'enseignants et en tant que participants à cette première diffusion du programme. Pour interpréter cet événement, nous ferons surtout appel aux théories sur le mouvement social et la transformation des identités de Rémy, Voyé et Servais (1991) ainsi qu'aux théories sur la socio-dynamique dans les organisations de Fauvet et Stéfani (1983).

En 1996, le projet E2000 proposait une alternative au modèle scolaire actuel que plusieurs considéraient comme insatisfaisant. Le projet était sur sa lancée et offrait bien des promesses de changements, entre autres, une meilleure reconnaissance du rôle professionnel des enseignants dans la société. On peut supposer que les premiers enseignants à s'inscrire au programme étaient les mieux informés sur ce que proposait E2000, dont ce Label 2000 qui devait leur procurer certains avantages, entre autres, la possibilité d'accéder à certaines fonctions et d'obtenir des équivalences formelles pour cette formation. Selon le représentant du DECS, de 30 à 40% des inscrits espéraient obtenir quelques bénéfices formels de leur engagement dans la formation. Cet engagement comportait un risque pour ces enseignants, lesquels pouvaient être perçus dans leur milieu comme « des cobayes ou des petits soldats de E2000 »¹⁰⁵ ou encore des « traîtres »¹⁰⁶, risques qui se sont accentués au moment des débats référendaires. Ces risques renforçaient l'idée, pour un certain nombre d'étudiants, que leur engagement devait obtenir une compensation ou une reconnaissance ayant une forme concrète et valorisée dans leur milieu, donnant une légitimation sociale à cet engagement. Il s'agit bien là d'une forme de marché implicite par lequel les étudiants échangeaient leur coopération au projet du DECS contre les avantages susceptibles de leur procurer le Label 2000.

En 1999, lorsque les promoteurs de E2000 n'étaient plus en position d'agir selon les orientations du projet E2000, entre autres parce qu'ils ne détenaient plus les pouvoirs instrumentaux ni la légitimité pour poursuivre la mise en œuvre de ce projet, ils se trouvèrent en difficulté pour remplir leurs promesses même s'ils considéraient n'avoir jamais rien promis officiellement concernant les avantages que procurerait le Label E2000 (I1). Ce qui

¹⁰⁵ Termes utilisés par une étudiante à la rencontre d'encadrement collectif du 30/10/1999.

¹⁰⁶ « Les premiers enseignants à s'inscrire étaient presque considérés comme des pestiférés par les autres car c'était être un traître que de suivre une formation qui avait le titre de Éducation 2000 » (R1).

leur restait comme possibilités dans ce nouveau contexte était de négocier l'intégration de ce programme de formation aux offres des futures HEP et ainsi donner une équivalence HEP aux personnes ayant suivi le programme du CRED. C'est ce qu'ils purent offrir aux étudiants pour remplir leur part du marché. Pour un sous-groupe d'étudiants, la valeur de l'échange leur paraissait insuffisante. Ils prirent alors des mesures pour contester cet échange qui leur paraissait inéquitable en rompant leur rapport de coopération avec le DECS. Cette rupture s'est manifestée par leur refus de rendre leurs travaux notés, ces travaux correspondant, en quelque sorte, à la dernière obligation qu'ils étaient tenus de remplir vis-à-vis du DECS relativement à cette formation. L'harmonie au sein du réseau de coopération, jusque là maintenue malgré les luttes et les divergences autour du projet E2000, venait d'être rompue.

Comme le DECS s'était déjà passablement désengagé de cette formation, d'abord parce qu'il avait rempli ses obligations envers le CRED en finançant l'inscription des trois cohortes d'étudiants, ensuite parce que sa participation à la conception du programme était terminée et finalement parce que la nécessité de cette formation était rendue moins stratégique avec l'échec du projet E2000 et l'ouverture prochaine des HEP, il y avait déjà relâchement des liens de coopération entre le DECS et les autres partenaires. La protestation d'un sous-groupe d'étudiants sur les équivalences attribuées par le DECS pour le Label E2000 n'eut que peu d'effets sur le DECS. Quant au CRED, ce problème d'équivalences s'inscrivait dans la problématique plus large de la reconnaissance du CRED comme établissement universitaire au sein du système formel universitaire, et de la reconnaissance de la valeur des formations offertes par le CRED. Ne détenant ni l'un ni l'autre, le CRED possédait très peu de pouvoir pour se faire entendre des institutions bien établies et obtenir des concessions de leur part. Aussi, le compromis offert, c'est-à-dire la possibilité, pour les étudiants, de négocier des équivalences avec une université de leur choix à partir d'une étude de leur dossier, lui paraissait suffisant comme réponse, compte tenu de ses possibilités d'action. Ainsi, ni le DECS, ni le CRED ne ressentaient la nécessité d'entrer en transaction avec cette vingtaine d'étudiants pour résoudre la difficulté et rétablir des rapports de coopération. Pour entrer en transaction, il faut qu'il y ait désir mutuel de dépasser le conflit. Ce désir semblait absent de la part des autorités. Aussi, un an plus tard, la situation n'était toujours pas résolue.

La dynamique aurait peut-être été différente si l'ensemble des étudiants avait endossé l'action de ce petit groupe, mais ce ne fut pas le cas. De nouveaux étudiants venaient de s'inscrire au programme et nous n'avons aucune indication laissant entendre que les cohortes inscrites en 1997 et en 1998 se sentirent concernées par les revendications de ce petit groupe. Quant à la première cohorte inscrite en 1996, jusqu'au moment où les étudiants d'un des trois groupes composant cette cohorte décidèrent de s'engager dans une tentative de rapport de force avec les autorités, l'ensemble des étudiants de la première cohorte pouvait être considéré comme un seul acteur au sein du réseau de coopération. Cet acteur collectif était constitué d'un ensemble hétérogène de personnes quant à leur provenance, leurs intérêts, leur âge, leur expérience professionnelle, leurs motivations. Cependant, ils avaient tous partagés les mêmes risques, s'étaient tous confrontés aux difficultés et à la nouveauté de ce type de formation au côté du CRED et des personnes tutrices, avaient tous subi les attaques et les railleries de leurs collègues enseignants envers leur engagement dans E2000, avaient tous vécu l'ascension et la chute de E2000 ainsi que ses effets. Ayant tout de même continué le programme malgré ces difficultés, on peut supposer que pour cette première cohorte, le groupe constituait un milieu d'identification, de mobilisation et de sécurisation affective impliquant des rapports réciproques de confiance, de fidélité et de loyauté. Lorsqu'un sous-groupe d'étudiants s'engagea dans une action marquant la rupture des rapports de confiance avec le CRED, on peut présumer que ses membres s'attendaient à ce que, par solidarité, l'ensemble des étudiants de la première cohorte endosse leur action¹⁰⁷. Or, ce ne faut pas le cas. Dans la suite de l'événement, l'acteur collectif se révéla constitué de trois parties, l'une d'elle, engagée dans un jeu personnel hostile contre les autorités; une seconde, hors-jeu parce que passive face à la situation; et une troisième, préoccupée par le problème mais en désaccord avec la méthode utilisée par le premier groupe pour tenter de le régler.

La réaction du sous-groupe dissident devant la non-participation des autres étudiants de la cohorte à leur action créa une tension sociale qui fut ressentie par la tutrice T1 et rapportée à son groupe au moment de la dernière rencontre d'encadrement collectif. Durant la rencontre, ils entrèrent alors dans une séquence de transactions autour de leur participation aux

¹⁰⁷ Cette question de la solidarité a été longuement débattue par les étudiants du sous-groupe T1 à leur dernière rencontre d'encadrement collectif, confirmant que ce sentiment était au moins partagé par une partie des étudiants de la première cohorte du programme.

revendications et aux actions de leurs collègues. Au cœur des transactions, on retrouve deux positions de principe, « ils ne pouvaient pas décider de ne pas participer » aux revendications de leurs collègues concernant la reconnaissance de cette formation, ce par solidarité et étant donné l'importance que cette reconnaissance revêt pour certains d'entre eux; ils ne pouvaient pas endosser les revendications du groupe dissident parce que le CRED n'était pas l'institution à cibler, le directeur ayant toujours été très clair sur le fait que le programme de perfectionnement ne conduisait pas à un diplôme universitaire. Ces deux principes engendraient l'adoption d'une attitude de concertation par laquelle un acteur n'hésite pas à défendre ses idées et à protéger son degré de liberté mais parallèlement concourt au jeu commun par sa critique, qui n'est pas orientée contre l'autre mais mise à profit pour le dépassement de la contestation ou du conflit. Seules des transactions visant à inventer une nouvelle solution pouvaient leur permettre de réconcilier la double exigence de solidarité envers leurs collègues et de solidarité envers le CRED et de participer au jeu commun de la reconnaissance de la formation, sans entrer dans le jeu personnel antagoniste du groupe dissident. Il développèrent une stratégie faisant intervenir le DECS comme promoteur, auprès des directeurs et des présidents des établissements scolaires, de la valeur de la formation dont il fut lui-même l'instigateur. Sachant que l'objectif du DECS était de s'appuyer sur les enseignants ayant suivi la formation pour introduire des changements dans les écoles, ils étoffèrent leur demande d'une argumentation faisant valoir leur grande satisfaction relativement à cette formation, soulignant les effets de cette formation sur eux-mêmes et sur leurs pratiques ainsi que les impacts de cette formation sur l'éducation valaisane. Par cette stratégie, ils transformaient le DECS en allié potentiel, démontraient une attitude de soutien envers le groupe dissident sans pour autant soutenir leur tactique et préservaient leurs bonnes relations avec le CRED.

5.3.2 Deuxième, troisième et quatrième propositions

De l'étude de cet événement nous pouvons retirer les trois propositions suivantes.

2- Deuxième proposition

Pour qu'il y ait possibilité de transactions, il faut qu'il y ait au moins deux participants et un objet autour duquel les transactions peuvent se dérouler. Ce qui suppose deux accords préalables : le premier consiste, pour chacun des protagonistes, d'accepter d'entrer en relation avec l'autre; le second, de reconnaître qu'il y a un objet autour duquel transiger, même si cet objet est mal défini. Ces deux accords préalables permettent la construction d'une reliance entre les acteurs et la création d'un espace partagé permettant à la transaction de se développer. L'absence de l'un de ces trois éléments et de ces deux accords bloque les possibilités qu'il y ait transactions.

3- Troisième proposition

Le refus ou l'impossibilité d'entrer en transaction autour d'un objet pour des acteurs, considérés préalablement comme des partenaires, peut avoir pour effet de rompre les rapports de coopération de ces partenaires et d'affecter la forme et la stabilité de la structure de reliance qui les unit.

4- Quatrième proposition

Des transactions stratégiques peuvent avoir pour finalité de maintenir ou de restaurer une structure de reliance affectée par les attitudes antagonistes de certains de ses membres. L'une des tactiques peut être de renforcer les rapports de coopération et la reliance avec le partenaire le plus susceptible de se désaffilier.

5.4 Le troisième événement : La problématique de l'évaluation et de l'archivage des travaux notés

Le troisième événement se situe aussi au plan organisationnel parce qu'il affecte également le réseau de coopération, donc la structure organisationnelle du dispositif de formation. Il a été provoqué par les nouvelles directives émises par le CRED relativement à l'évaluation des travaux notés et à l'archivage de ces travaux.

En janvier 1999, au moment où se produit cet événement, E2000 n'existait plus officiellement et il était risqué d'en faire mention ou d'y être associé depuis les résultats négatifs du référendum de juin 1998. Le DECS continuait encore de soutenir l'inscription des enseignants au programme de perfectionnement et cherchait un moyen de remplacer le Label E2000, qui devait procurer certains avantages aux enseignants ayant suivi la formation, par quelque chose d'équivalent, le Label/DECS. Plus de 200 enseignants étaient inscrits au programme et la formation semblait les satisfaire, mais certains attendaient toujours que le DECS remplisse ses engagements vis-à-vis de la certification et des équivalences. La prise en compte de la certification, dans un programme de perfectionnement non crédité, soulevait un certain nombre de questions à propos de la garantie de la qualité de la formation, de la qualification du personnel d'encadrement, du niveau des travaux demandés pour valider l'acquisition des savoirs et de la valeur des critères de correction de ces travaux.

La formalisation d'une équivalence repose beaucoup sur la comparaison, entre les pratiques du CRED et celles des autres universités ou instituts, entre les productions des étudiants et une production normée, entre les exigences d'évaluation de ce programme et celles des programmes similaires. Aussi, le DECS se préoccupait, entre autres, de l'absence d'exigences méthodologiques ou de normes communes de correction des travaux et de l'écart possible entre les évaluations faites par les personnes tutrices. Il craignait également que puisse être mis en doute la valeur des corrections par les instances légitimatrices étant donné que les personnes tutrices n'étaient des professeurs accrédités par ces instances. Le DECS était également intéressé à évaluer les effets de la formation à travers l'analyse des travaux des étudiants, particulièrement les travaux de troisième année portant sur l'évaluation de

l'enseignement et l'évaluation des écoles. Ce dernier aspect nécessitait d'avoir un droit d'accès aux travaux archivés au CRED.

Le CRED, de son côté, poursuivait ses démarches auprès des instances légitimatrices pour se faire reconnaître comme établissement universitaire et faire reconnaître la valeur du programme de perfectionnement qu'il offrait. Le programme en était à sa troisième année de diffusion et les étudiants de la première cohorte avaient déjà réalisé les travaux demandés pour valider leurs deux premières années de formation. Tel qu'exigé, une copie de ces travaux était archivée au CRED. La certification et surtout la possibilité de donner des crédits de niveau universitaire aux étudiants ayant complété le programme étaient fortement liées au problème de la reconnaissance de cette formation par les instances légitimatrices, entre autres, les autorités cantonales et fédérales et les autres universités. Dans ce processus de reconnaissance, des preuves de la valeur de la formation pouvaient être demandées. Le directeur croyait que les travaux des étudiants pouvaient servir d'éléments pour démontrer cette qualité. De plus, il souhaitait que soit mise en valeur la richesse des travaux « afin de souligner les résultats obtenus et les rendre accessibles au plus grand nombre » par le biais d'une publication « qui constituerait la vitrine de cette formation » (dc215). Aussi était-il intéressé à ce que les étudiants autorisent la consultation de leurs travaux par des experts, par les responsables au DECS ainsi que par des analystes. Mais il avait constaté des écarts importants dans les exigences des personnes tutrices quant aux aspects formels de présentation des travaux notés ainsi que dans leur manière d'évaluer les travaux et de transmettre leurs rétroactions. Aussi le directeur souhaitait que soient adoptées des règles communes relativement à la présentation des travaux et à leur évaluation. Pour discuter des règles relativement à l'évaluation des travaux et à l'archivage de ces derniers, le directeur convoqua les personnes tutrices à une rencontre de coordination le 23 janvier 1999, rencontre à laquelle participaient également le représentant du DECS et l'un des anciens promoteurs de E2000, également du DECS.

Au cours de cette rencontre, les personnes tutrices s'opposèrent à ce que les « règles du jeu » soient changées en cours de cheminement et à ce que l'objectif de la certification vienne imposer l'application de normes et de règles d'évaluation incompatibles avec l'esprit du

programme. Elles protestèrent contre les doutes soulevés quant à leurs qualifications pour réaliser des évaluations pertinentes et de qualité, d'autant plus que cette évaluation se voulait avant tout formative et non pas faite dans le but d'accorder des crédits ou de sanctionner des acquis. Elles acceptèrent cependant de mieux orienter les étudiants dans la formalisation de la présentation des travaux, de manière à ce qu'ils puissent être plus facilement lisibles par des personnes de l'extérieur et être comparés aux travaux réalisés dans des universités. Cela signifiait, par exemple, d'insister sur l'usage pertinent des citations, d'une structure comprenant des titres et des sous-titres et d'une présentation standardisée des références.

Par ailleurs, durant la rencontre fut également abordée la question de l'archivage et du droit de consultation des travaux des étudiants pour des fins de recherche et d'analyse. De prime abord, les personnes tutrices ne semblent pas avoir soulevé de difficultés relativement à l'établissement de nouvelles règles d'archivage. Cependant, suite à cette rencontre, le directeur du CRED rédigea une série de directives qui furent transmises aux étudiants, par l'entremise des personnes tutrices. Ces directives suscitèrent des réactions et des craintes de la part des étudiants, qui furent rapportées au directeur du CRED par les personnes tutrices.

Les propos d'une tutrice résument bien les perturbations qu'apportait cette nouvelle préoccupation du CRED et du DECS, concernant la visibilité et l'accessibilité des travaux, sur la dynamique des rapports entre les personnes tutrices et les étudiants.

Cette analyse était nouvelle par rapport au projet de départ qui était simplement : les étudiants font leurs travaux, les tuteurs les corrigent et les rendent, point final. Nous sommes les seuls responsables de la validité scientifique et puis on nous fait confiance et puis voilà. Tout à coup, il y avait un regard extérieur, le dépôt au CRED, l'ouverture à d'autres personnes extérieures, ça compliquait au niveau de la présentation, de la forme, il y avait quand même certaines exigences supplémentaires à apporter [...] j'ai demandé à un certain nombre des corrections qui ont choqué [...] ça les a surpris [...] ils ont réagi. Certains, ils ont accepté de les faire, d'autres ont refusé et comme ce n'était pas essentiel, j'ai accepté (T2)

Relativement à la question de l'archivage des travaux, l'extrait suivant d'une entrevue avec cette tutrice montre également le rôle médiateur qu'elle a joué entre les étudiants et le CRED :

Par rapport à l'archivage des travaux. Il y a eu des réactions incroyables dans mon groupe, puis j'ai compris. Là, j'ai pris l'initiative de contacter [le directeur], de le rencontrer, de faire chacun un bout de chemin [...] et ça a modifié les réponses qu'ils avaient données. Parce qu'ils pouvaient choisir si leurs travaux étaient consultables ou pas [...] Ceux qui avaient mis non-consultable, moi je leur ai dit, écoute, moi je regrette beaucoup parce que ça pourrait aider d'autres étudiants [...] je te laisse réfléchir. Au terme de la négociation [avec le CRED] ils ont modifié [...] Je suis intervenue en tant que tutrice dans certains moments et j'ai dit, là je ne peux pas continuer parce que je trouve tout à fait légitime de la part des étudiants de protester, je le partage (T2).

En juin 1999, le directeur apporta des modifications aux directives rédigées en février 1999 de manière à garantir une plus grande confidentialité des travaux, ce qui semble avoir satisfait la majorité des étudiants.

5.4.1 Interprétation de la séquence portant sur l'évaluation des travaux

Cette séquence transactionnelle révèle la position particulière occupée par les personnes tutrices au sein du réseau de coopération, une position située entre le groupe d'étudiants et les partenaires. Cette position les rendait à la fois responsables de la défense des intérêts des partenaires et de ceux des étudiants dans la question de l'évaluation et de l'archivage des travaux mais également de leurs propres intérêts face au CRED, leur employeur occasionnel, et au DECS, l'employeur régulier de la quasi majorité des personnes tutrices et des étudiants. L'interprétation de cet événement s'appuiera sur les travaux de Rémy, Voyé et Servais (1991) sur le mouvement social, l'innovation et la transformation des identités.

La confrontation entre les personnes tutrices et les autorités relativement à l'évaluation des travaux avait pour enjeu la défense de leur autonomie et de leur pouvoir d'initiative dans la manière de définir et d'exercer leur rôle auprès des étudiants. En tant qu'acteurs émergents dans le système d'éducation Suisse, les personnes tutrices devaient faire reconnaître la particularité de leur statut et la spécificité de leurs pratiques, ce qui ne pouvait être fait qu'en faisant accepter, par les instances légitimatrices, la priorité des valeurs et des objectifs qu'elles défendaient sur tout autre système de valeurs ou tout autre objectif concurrent.

Dans l'événement étudié, le conflit portait surtout sur le décalage entre les valeurs défendues par le programme autour desquelles les personnes tutrices avaient construit leur rôle, leurs pratiques et leurs rapports avec les étudiants et les normes que les autorités voulaient imposer pour l'évaluation des travaux, normes qui relevaient d'un tout autre système de valeurs et donnaient priorité à l'objectif de certification. Or l'essentiel des interventions des personnes tutrices auprès des étudiants, surtout durant la première année, avait consisté à leur faire adopter ce nouveau système de valeurs fondé sur le soutien, la coopération, les échanges négociés, la critique constructive, le respect des différences et la prise de risque face au renouvellement de leur pratique fondé sur ces valeurs. L'amplification de leur rôle d'acteur de contrôle que provoquerait l'imposition de normes externes, non négociées, dans l'évaluation des travaux des étudiants risquait de modifier leurs rapports avec eux, rapports surtout fondés sur des attitudes de soutien et de concertation. Pour préserver les rapports de coopération avec les étudiants et leur autonomie dans la réalisation de leurs fonctions, les personnes tutrices défendirent leur degré de liberté, la spécificité de leur rôle, leur style d'intervention et leurs pratiques d'évaluation en appuyant leur argumentation sur la cohérence qui devait être maintenue entre les valeurs d'autonomie et de collaboration portées par le programme et ces pratiques d'évaluation.

Les pratiques d'évaluation que les personnes tutrices utilisaient relevaient surtout d'une logique d'appréciation globale, prenant comme éléments d'évaluation autant les critères fournis pour évaluer le produit remis comme travail, que la progression de l'étudiant et ses efforts dans la réalisation de ce travail ainsi que son évolution dans sa capacité de mobiliser les savoirs théoriques pour rendre compte de ses pratiques. Les pratiques des personnes tutrices dépassaient largement une évaluation fondée sur une logique de mesure et de conformité et sur une instrumentation techniciste du processus de décision et correspondaient beaucoup plus à la représentation de leur rôle de tutorat. L'application de la logique d'appréciation permettait des transactions entre les étudiants et les personnes tutrices sur les améliorations à apporter au travail, ouvrant ainsi des possibilités de dialogue, d'apprentissage supplémentaire pour les étudiants et des possibilités d'intervention supplémentaires pour les personnes tutrices, renforçant leur reliance avec les étudiants.

Quoique contestant les contradictions d'exigences entre les deux systèmes de valeur, les personnes tutrices adoptèrent, vis-à-vis des autorités, la même attitude de concertation caractéristique du profil socio-dynamique de leurs rapports avec les étudiants, attitude favorable à la construction de compromis entre les acteurs. Elles acceptèrent de collaborer pour s'accorder sur une interprétation mieux partagée des critères de correction définis dans le programme et pour intervenir auprès des étudiants de manière à les aider à améliorer les aspects méthodologiques et formels de leurs travaux notés, afin de les rendre mieux présentables en cas de vérification externe. Elles refusèrent cependant d'en faire des critères de notation et d'obliger les étudiants à se plier à ces demandes. Comme dans toutes leurs interventions, respectant en cela l'esprit du programme, elles préféraient faire des suggestions aux étudiants et les laisser libres de choisir de tenir compte ou de ne pas tenir compte de ces suggestions d'amélioration de leurs travaux, respectant en cela l'autonomie des étudiants.

Au plan institutionnel, nous pouvons dire que la confrontation a abouti à une forme d'accord, au moins à court terme, sur la nécessité d'élaborer progressivement des normes codifiant les pratiques innovatrices d'évaluation et de se réappropriier, du moins partiellement, certains codes du modèle dominant en leur accordant une valeur d'apprentissage, ce qui facilitait la coexistence des deux systèmes de valeurs. Au plan organisationnel, elle peut avoir eu pour effet de renforcer l'existence du groupe d'acteurs émergents tenu de démontrer le bien-fondé de leurs contestations et d'affirmer publiquement ce qui contribue à donner du sens à leurs pratiques, augmentant ainsi la puissance collective de ce groupe vis-à-vis des autres acteurs. Cette attitude pouvait contribuer à la construction de l'identité de ce nouveau groupe d'acteurs et à l'émergence d'une conscience fière de ce qui fait leur spécificité par rapport aux pratiques de la culture scolaire dominante fondée sur des rapports d'autorité et l'utilisation de pouvoirs normatifs.

5.4.2 Interprétation de la séquence portant sur l'archivage des travaux

Cette conscience fière d'une spécificité et d'une différence était cependant beaucoup plus difficile à afficher pour les étudiants engagés dans le programme¹⁰⁸. Si, au sein du groupe et grâce aux interventions des personnes tutrices, les étudiants avaient suffisamment développé une sécurité affective leur permettant d'affirmer leurs nouvelles valeurs, de s'engager dans l'intégration de celles-ci en expérimentant, auprès de leurs élèves, de nouvelles pratiques fondées sur ces valeurs, de risquer d'exposer les résultats de leurs pratiques innovatrices, les failles du système dominant ou leurs efforts d'application des nouvelles théories dans leurs travaux notés, il n'en était pas de même face à l'environnement extérieur. Les affrontements idéologiques ayant précédé le référendum et l'échec du référendum lui-même ne permirent pas la mise en œuvre élargie de la stratégie de transformation progressive, par le biais des enseignants, que visait E2000 avec la formation. Tout au contraire, les enseignants en formation devaient agir de plus en plus dans l'ombre et de manière silencieuse, leur action étant bien souvent accompagnée d'un sentiment de culpabilité vis-à-vis des institutions établies. Il n'est donc pas étonnant que la majorité des étudiants, devant le peu de garanties de confidentialité qu'offrait le CRED relativement à la consultation de leurs travaux, aient refusé ce droit de consultation et réagi fortement aux premières directives du CRED concernant l'archivage des travaux.

Pour plusieurs étudiants, les risques que présentait l'accès à leurs travaux par leur employeur, le DECS, ou par les directions d'école, étaient beaucoup trop importants. En fait, leurs travaux relataient, parfois, le parcours personnel et même intime de leurs efforts d'intégration dans leur pratique des valeurs portées par le programme; d'autres fois, ils consistaient en des analyses sensibles et critiques de leur environnement scolaire ou encore de leur propre pratique ou de leurs performances d'enseignant. Laisser leurs travaux être consultés librement par des responsables du DECS, par des experts non identifiés, par d'autres personnes tutrices que celle ayant corrigé ces travaux, et qui pouvaient, en fait, être leurs

¹⁰⁸ Selon le responsable du DECS, « les enseignants inscrits étaient presque considérés comme des pestiférés par les autres car c'était être un traître que de suivre une formation qui avait le titre de Éducation 2000. Ils ont donc été plutôt tranquilles, sans trop se montrer. Mais c'est par leur pratique qu'ils ont commencé à contaminer les autres » (R1).

collègues de travail dans leur école, revenait à remettre entre les mains de possibles adversaires les armes susceptibles de leur nuire, particulièrement dans le contexte post-référendaire ou certains de leurs propos pouvaient leur porter préjudice ou être préjudiciables à d'autres personnes de leur entourage.

Les directives du CRED ayant été transmises par les personnes tutrices, ces dernières furent les premières à devoir considérer les effets négatifs possibles de l'application de telles directives. Outre les raisons mentionnées par les étudiants, les personnes tutrices se préoccupaient également des effets de ces directives sur l'autonomie des étudiants de choisir et d'approfondir les thèmes et les sujets les plus significatifs pour eux, donc les plus susceptibles d'avoir des effets sur leurs apprentissages et leurs pratiques. Si cette autonomie était contrainte par la crainte de voir leurs efforts de réflexion et de changement se retourner contre eux, les personnes tutrices craignaient que les étudiants ne remettent finalement que des travaux aseptisés ou se restreignent dans le choix de l'objet de leur travail en raison des dangers qu'ils pourraient présenter. Le risque le plus grand concernait particulièrement les choix de travaux de troisième année dont les résultats intéressaient particulièrement le DECS.

En raison de la position stratégique que les personnes tutrices occupent au sein du réseau de coopération, il leur était possible d'intervenir, tant auprès des étudiants que du CRED, pour favoriser ou non certains projets des uns et des autres. En effet, ce sont les personnes tutrices qui transmettent les informations en provenance du CRED, traduisent en actions les consignes et les propositions contenues dans le programme, négocient avec les étudiants l'interdépendance entre leurs projets personnels et ceux des partenaires. C'est aussi en raison de leurs interventions que les étudiants ont pu dépasser leurs résistances au changement et se mobiliser autour d'un projet partagé d'amélioration et de renouvellement de leurs pratiques, projet partagé, certes, mais individuellement objectivé dans les travaux réalisés par chacun à la fin de chaque année de formation. Le CRED reconnaissait très bien cette position stratégique des personnes tutrices puisqu'il leur confiait la responsabilité d'approuver les justifications données par les étudiants de refuser la consultation de leurs travaux et, par conséquent, l'accessibilité de ces travaux à des personnes externes.

C'est avec les possibilités d'intervention que lui procurait cette position qu'au moins une des personnes tutrices a pu s'immiscer dans le projet d'archivage et de consultation des travaux du DECS et du CRED et inciter le directeur du CRED à modifier les directives émises au préalable. En contrepartie, elle s'est servie de son ascendant auprès des étudiants pour que ces derniers modifient leur première décision de refuser que soient consultés leurs travaux. Elle a donc agi comme médiatrice entre le CRED et les étudiants afin de rapprocher leurs intérêts, sans oublier ses propres intérêts. En effet, trouvant légitime le refus des étudiants d'autoriser la consultation de leurs travaux par un large public, mais en même temps en raison de sa grande loyauté envers le CRED et son directeur, cette personne tutrice se retrouvait dans une position de déchirement entre sa solidarité avec les étudiants et sa solidarité avec le CRED. Sa rencontre avec le directeur, où, adoptant une attitude de concertation, elle a défendu ses idées sur le rôle des travaux dans l'apprentissage des étudiants, expliqué la position des étudiants vis-à-vis le DECS, mais également reconnu l'intérêt d'obtenir de la part des étudiants le droit de consultation de leurs travaux lui permit de faire coexister la double allégeance de sa position, celle envers les étudiants et celle envers le CRED, sans se retrouver devant un dilemme impossible à résoudre avec, pour conséquence, l'obligation de rompre son engagement envers les uns et les autres.

5.4.3 Les cinquième, sixième et septième propositions

L'étude de cet événement fait ressortir trois nouvelles propositions.

5- Cinquième proposition

Dans les transactions stratégiques, l'adoption d'une attitude de concertation peut favoriser l'élaboration de compromis allant dans le sens des intérêts de chacune des parties et produire des effets structuraux venant modifier la perception de soi, des autres et du possible.

L'étude de la première séquence montre que les transactions n'opèrent pas seulement dans l'économique ou le politique mais également dans le culturel. Ce qui oblige à inventer de nouvelles catégorisations permettant de différencier les transactions les unes des autres. Si dans l'économique, les catégories de transactions proposées par Commons (1959) semblent

refléter la nature des transactions qu'on y rencontre et que dans le politique les catégories de négociations conflictuelles et de négociations coopératives peuvent être satisfaisantes, il ne semble pas exister encore, chez les auteurs consultés, de catégories de transactions opérant dans le culturel, c'est-à-dire dans le champ des systèmes de valeurs, dans celui des normes permettant de fixer les moyens d'actualiser ces valeurs ou dans celui des croyances. La sixième proposition vise à combler cette lacune

6. Sixième proposition

Nous nommerons transactions de légitimation les transactions visant à faire partager un ensemble de contenus mentaux ou de représentations, comprenant des valeurs, des normes et des croyances, sur lesquels se fondent les critères d'orientation et d'organisation de l'action ou des pratiques d'un groupe social.

Évoluant en parallèle de la culture approuvée, le sentiment de sécurité des personnes tutrices relativement au système de valeurs qu'elles défendent ne peut se faire qu'avec l'appui des instances légitimatrices qui sont autorisées à approuver les changements. Comme l'avancent Rémy, Voyé et Servais (1991, p. 51), ce sont ces instances qui peuvent « instituer socialement des priorités nouvelles et déterminer ainsi l'instauration d'un nouveau rapport de forces grâce auquel la culture nouvelle va prendre le pas sur la culture jusque là dominante ». Aussi, la réussite de ces transactions de légitimation avec les instances légitimatrices, et particulièrement avec le DECS, étaient susceptibles de permettre à ce groupe d'authentifier les valeurs de référence qui permettent à ses membres de motiver et de justifier leurs actions et leurs décisions face aux autres et de faire valoir le nouveau modèle éducatif que ce groupe soutient.

L'étude de la seconde séquence montre qu'un acteur d'interface, vivant une tension sociale provoquée par une double allégeance, peut tirer parti de sa position pour diminuer cette tension à l'aide d'une transaction stratégique auprès des acteurs avec lesquels ils souhaitent maintenir son alliance. Elle mène à la septième proposition.

7. Septième proposition

La transaction stratégique d'un acteur d'interface cherchant à concilier ses intérêts avec ceux de ses partenaires peut favoriser le rapprochement des intérêts de ses partenaires et l'émergence d'un compromis satisfaisant pour chacun.

5.5 Le quatrième événement : la rencontre de planification des partenaires

Le quatrième événement se déroule au plan opérationnel. Il concerne la discussion sur les propositions de structuration des modules de troisième année, propositions qui ont conduit deux des partenaires à confronter les intérêts de leurs établissements relativement à cette structuration et à élaborer une nouvelle proposition conciliant leurs intérêts respectifs.

Le 25 mars 1998, les trois partenaires se rencontraient dans les locaux du CRED afin de discuter du mandat de développement des trois derniers modules du programme de perfectionnement. En vue de préparer cette rencontre, le professeur avait fait parvenir aux partenaires suisses trois hypothèses touchant des manières différentes d'aborder le développement des modules et la structuration du programme de troisième année. La première reprenait le fonctionnement des années antérieures, avec une variante impliquant une plus grande participation des partenaires suisses. La seconde hypothèse consistait à concevoir les modules autour d'un projet d'évaluation de l'école et non autour de thèmes. Dans la troisième hypothèse, le programme de troisième année serait composé de trois études de cas fondées sur des problématiques du milieu, dont l'évaluation de la qualité de l'enseignement dans les écoles.

Deux raisons semblaient motiver le professeur à proposer une nouvelle organisation du développement. La première était son désir d'essayer d'être plus près des préoccupations et des projets des enseignants suisses de manière à favoriser le transfert et la mise en pratique des connaissances présentées dans les modules, ce qui nécessitait un plus grand engagement des ressources suisses dans le développement. La seconde, exprimée uniquement en entrevue, était qu'il trouvait de plus en plus difficile de concevoir les modules du programme et qu'il

n'était pas certain d'avoir le courage d'aller jusqu'au bout s'il en prenait la responsabilité comme par les années passées. Le professeur semblait donc avoir deux objectifs : associer plus étroitement les partenaires afin de développer un programme plus proche des préoccupations des usagers; se dégager, au moins partiellement, de la responsabilité du développement des modules.

La première personne à réagir aux propositions fut le directeur. Il trouvait très positif que le professeur ait songé à proposer d'autres formules que celles utilisées jusqu'à présent et « de casser peut-être déjà certaines routines » pouvant induire une lassitude, chez les étudiants, qu'il supposait nuisible au maintien de leur motivation et à la poursuite de leurs apprentissages. Les changements proposés avaient cependant des implications qu'il fallait considérer. Au plan des ressources, certaines hypothèses demandaient un investissement plus important de la part du CRED dans les activités de conception. Au plan de la commande, le DECS avait été précis quant aux objectifs et à la structure du programme en neuf modules et quant aux thèmes qui seraient abordés. Une modification nécessitait leur accord. De plus, pour le directeur, la structure modulaire du programme permettait au CRED d'envisager exploiter chaque module de manière indépendante et de proposer ainsi une offre diversifiée à de nouveaux publics. En conséquence, le directeur avait une préférence pour la première hypothèse consistant à poursuivre le développement selon la formule adoptée antérieurement. Il envisageait cependant de considérer les deux autres formules comme une possibilité de développement d'une formation complémentaire au programme qui serait offerte aux personnes ayant complété les neuf modules du programme et souhaitant continuer leur perfectionnement. Il reconnaissait que la deuxième hypothèse constituait une proposition très riche, répondant bien aux objectifs de E2000, mais demandait qu'elle soit reportée à une phase ultérieure de développement.

Le responsable du DECS, de son côté, était très intéressé à la seconde hypothèse parce qu'elle rejoignait le point central de la réforme E2000, la mise en place d'un processus d'évaluation de la qualité dans les écoles. Pour que se réalise ce processus, il lui semblait important que les enseignants soient aptes à procéder à l'autoévaluation de leur enseignement. Mais avant de se prononcer, il voulait s'assurer que tout ce qui avait été

annoncé dans le descriptif de l'offre de formation serait couvert de manière à ne pas donner prise à des critiques ou des plaintes de la part de la clientèle engagée dans le programme et que tous les besoins identifiés au départ par E2000 trouveraient satisfaction dans l'ensemble de la formation. Il reconnaissait que cette hypothèse modifiait la structure modulaire et thématique adoptée antérieurement, ce qui pouvait causer un problème. Mais cette nouvelle structuration offrait la possibilité de créer des liens entre tous les modules séparés et celle de permettre aux étudiants, à travers leur projet d'évaluation, de faire une synthèse de l'ensemble de leur formation. Il ne croyait pas cependant à la possibilité que des étudiants, ayant déjà investi trois années à ce perfectionnement, soient prêts à s'engager dans une formation complémentaire comme le suggérait le directeur.

Quant au professeur, sa réaction à ce premier bloc d'échanges entre le directeur et le responsable fut de demander si les étudiants avaient manifesté des attentes concernant la *modification de la formule et de la structure modulaire du programme*. Il ajoutait :

On risque d'avoir à lutter encore contre un certain nombre de résistances qui se posaient au début parce que c'était une nouvelle formule et que c'était une nouvelle façon de faire. Et que là, l'impact positif d'un changement de formule pourrait être complètement perdu parce que ça peut prendre trois mois ou quatre mois, parce que les attentes sont autres.

Les partenaires suisses convinrent que ce qu'avancait le professeur était exact et que la deuxième hypothèse constituait un risque si elle était appliquée telle que présentée. Pour eux, une solution intermédiaire s'imposait.

Le directeur suggéra de prolonger de quelques semaines la troisième année de formation tandis que le responsable proposa de voir les thématiques des modules VII et VIII de manière plus succincte, leur accordant la valeur d'un seul module, et d'accorder plus d'importance et de temps au dernier module portant sur l'évaluation et la gestion de projet. Ce qui permettrait de rester conforme à ce qui avait été annoncé, c'est-à-dire trois modules thématiques, tout en laissant suffisamment de marge de manœuvre pour développer le dernier module selon les termes de la seconde hypothèse. Il accepta aussi l'idée que cette troisième année pourrait avoir une durée plus longue et comprendre des ruptures dans le temps de manière à permettre aux étudiants de procéder à la mise en œuvre de leur projet d'évaluation.

Les conséquences de l'adoption de cette nouvelle hypothèse pour le CRED furent estimées par le directeur de la manière suivante.

On est bien d'accord que, du point de vue du CRED, du point de vue du potentiel d'utilisateurs, on restreint cette dernière année à un public qui a des pré-requis importants. Qu'est-ce que vous en pensez de cet aspect-là? Alors, ceux qui ne seraient pas passés par les deux premiers cycles, on ne peut pas leur dire on a cette offre là en plus [...] ça c'est important pour nous parce que ça nous permettra peut-être de dégager certains bénéfices au niveau de cette formation, de réinvestir dans des choses supplémentaires [...] on en perdrait quand même trois, parce que ce troisième, il reste qu'il concerne un public limité quand même [...] La question est de savoir, est-ce qu'il faut absolument parcourir les deux cycles pour arriver à ceci [le module IX sur l'évaluation].

Le professeur convint que, dans sa proposition, il avait l'intention de s'appuyer sur les modules antérieurs pour développer des outils d'évaluation ou faire développer par les étudiants de tels outils mais qu'il était possible de concevoir le dernier module sans que ces liens soient aussi directs : « On peut y donner une façon plus globale, plus générale, d'utiliser les autres modules essentiellement comme des contenus de référence ».

La proposition du responsable fut adoptée, c'est-à-dire que la TÉLUQ développe trois modules correspondant aux trois thématiques annoncées mais en accordant la valeur d'un seul module, en termes d'ampleur et de durée, aux deux premières thématiques et celle de deux modules à la thématique portant sur l'évaluation et de demander un travail noté nécessitant la mise en application du modèle d'évaluation de la qualité proposé par E2000. Comme pour les autres modules, la responsabilité de la conception serait entièrement assumée par la TÉLUQ et ne devrait pas engendrer des coûts supplémentaires pour le CRED.

5.5.1 Interprétation de l'événement

En mars 1998, au plan du contexte général, le Valais était en plein débat référendaire et les partenaires n'en connaissaient pas encore l'issue, mais le risque que le projet de Réforme soit refusé par la population était bien réel. Pour le DECS, le programme de formation constituait encore un moyen d'atteindre certains des objectifs de la Réforme, dont celui d'améliorer le

fonctionnement de l'école par la mise en place d'un système d'assurance qualité en s'appuyant sur les enseignants comme principaux agents de changement. Les promoteurs de la Réforme avaient développé les fondements d'un système d'assurance qualité et fourni aux concepteurs plusieurs documents à ce propos s'attendant à ce qu'ils soient utilisés pour la conception du module IX. Le CRED, de son côté, n'était pas assuré que les enseignants continueraient de s'inscrire au programme si le projet de réforme était rejeté, ce programme étant fortement identifié au projet E2000. De plus, on se rappellera que le DECS s'était engagé à appuyer l'inscription au programme de trois cohortes d'étudiants et de subventionner un certain nombre d'étudiants, nombre qui serait atteint au début de cette troisième année de diffusion. Il était nécessaire, pour le directeur, d'envisager des moyens d'attirer de nouvelles clientèles pour assurer, sinon le développement, au moins la survie du Centre. *L'une des stratégies envisagées consistait à exploiter les modules du programme en sciences de l'éducation dans une offre de formation qui serait indépendante de E2000 et du DECS.*

La première séquence transactionnelle engage deux acteurs principaux, le directeur et le responsable, autour d'un travail de décision sur le choix de l'hypothèse de structuration des modules de la troisième année. Au cours de cette séquence, chacun des interlocuteurs a cherché à donner un sens aux propositions de structuration des modules, à en définir les effets sur leur réalité, à identifier la proposition qui rejoignait le mieux leur stratégie institutionnelle et à communiquer leur préférence.

Les points de vue des deux acteurs divergeaient quant aux finalités qu'ils poursuivaient à travers le programme et il y avait désaccord sur l'option choisie. Dans ce premier échange entre les partenaires, le calcul d'intérêt était l'élément fondamental et l'on peut dire qu'il constituait les prémisses d'une négociation entre deux parties dont les positions venaient d'être clairement exposées. Comme l'exprimait le responsable à la fin de cette première séquence : « Tes préoccupations ne sont pas les mêmes que les miennes si on peut s'identifier avec l'institution qu'on représente ». Il ajoutait cependant une remarque qui démontrait sa volonté, son désir d'arriver à concilier les intérêts de chacun et à trouver une solution

acceptable pour les deux parties. Comme il l'indiquait : « On va trouver un moyen, c'est un truc neuf. Il faut réfléchir ».

Dans la seconde séquence transactionnelle, les deux partenaires exposèrent leur interprétation des avantages et des problèmes que présentait la deuxième hypothèse et cherchèrent un ajustement de leurs définitions de la situation et le libellé d'une nouvelle proposition qui rendait possible la convergence de leurs intérêts et le rapprochement de leurs points de vue vers une option partagée. Les travaux de Moscovici et de Doise (1991)¹⁰⁹ sur les décisions collectives ont été utiles pour comprendre la manière dont les partenaires sont arrivés à un compromis permettant de faire coexister leurs projets respectifs.

Le compromis auquel ils arrivèrent n'obligeait pas les partenaires à renoncer à leurs points de vue respectifs mais plutôt à les faire coexister en accentuant ce qui les rapprochait et en laissant de côté ce qui pouvait constituer des entraves. C'est en raison d'un consensus, de niveau supérieur, sur la valeur de la coopération que les partenaires ont pu, intentionnellement, porter une plus grande attention aux éléments des différentes propositions qui pouvaient être rapprochés qu'à ceux qui les éloignaient d'une solution acceptable pour les deux parties.

Plutôt que la confrontation de deux puissances, la valeur accordée à la coopération a incité les partenaires à entrer dans une séquence transactionnelle dont les résultats vont bien au-delà d'une simple adhésion à propos de l'une ou l'autre des propositions. La transaction a permis d'inventer une nouvelle proposition, intégrant les points de vue de chaque partenaire, mais également leur renoncement aux éléments pouvant constituer des obstacles à cette intégration. La réussite de la transaction a aussi eu pour effet de créer une interdépendance cognitive et affective plus étroite entre les protagonistes et à renouveler l'engagement mutuel des partenaires ainsi que les rapports de confiance établis antérieurement, rendant possible la poursuite de la collaboration.

¹⁰⁹ Ces auteurs ne font pas partie du cadre de référence original et constituent un ajout à ce cadre.

Une interrogation demeure cependant. Elle est en lien avec la première intervention du professeur. En apparence, cette intervention allait dans le sens opposé des propositions de structuration qu'il avait lui-même développées dans ses deuxième et troisième hypothèses et en contradiction avec les objectifs qu'il poursuivait en faisant ces deux dernières hypothèses. Nous n'avons cependant aucune indication sur les raisons de cette prise de position du professeur. Mais elle indique une préférence pour la première hypothèse consistant à maintenir la même formule de structuration des modules que celle prévue au départ, c'est-à-dire neuf modules pouvant être utilisés de manière indépendante. On peut supposer que le changement de position du professeur est possiblement lié au premier événement étudié, c'est-à-dire à un projet d'utilisation des modules pour élaborer un programme de perfectionnement s'adressant aux enseignants du Québec ou pouvant être offert dans la Francophonie.

5.5.2 La huitième proposition

8. Huitième proposition

Nous appellerons transaction d'intégration cette catégorie de transactions visant le dépassement des subjectivités individuelles et des conflits socio-cognitifs dans la recherche d'une solution capable d'intégrer les points de vue de chaque partenaire.

Ces transactions d'intégration ont pour effet de créer une interdépendance cognitive et affective plus étroite entre des partenaires porteurs d'intérêts, de projets, d'objectifs, de valeurs ou de représentations différents, laquelle leur permet d'innover. Le succès de ces transactions se manifeste par la production d'une idée, d'une proposition, d'une solution ou d'un produit original qui n'aurait pas été possible sans ces transactions, par l'élaboration d'un compromis permettant de faire coexister différents points de vue et/ou par un renouvellement du sens de l'action commune.

5.6 Le cinquième événement : La rencontre de planification du travail de conception

Cet événement se situe également au plan opérationnel. Il porte sur un changement dans le partage des responsabilités entre les concepteurs, changements qui ont modifié le contexte d'action de la spécialiste en sciences de l'éducation devant concevoir les modules de la troisième année du programme.

Au début de chaque épisode de développement, c'est-à-dire, dès que le CRED a confirmé son acceptation des termes de l'offre de service et avant que ne soit signé le contrat avec la TÉLUQ, le professeur, en tant que responsable du développement du programme, convoquait une réunion de planification du travail de conception avec la spécialiste en sciences de l'éducation, co-conceptrice du programme. Cette rencontre servait à faire le point sur le contexte et la situation de conception, à s'entendre sur le travail à effectuer et sur les responsabilités de chacun des membres de l'équipe, à préciser le mandat de la spécialiste, à négocier les termes de son contrat et à discuter des modalités opérationnelles.

En mai 1998, le professeur et la spécialiste en étaient au début de leur troisième année de conception conjointe du programme. La rencontre faisait partie d'une certaine routine établie dès la première année. Les tâches et les opérations de conception ainsi que la répartition des responsabilités découlaient d'une convention, non formalisée, établie dès le développement du premier module et qui n'avait subi que peu de changements durant la seconde année. Le modèle, relativement standardisé, de structuration des modules et l'offre de service constituaient des références pour déterminer ce qu'il y avait à réaliser comme travail. Or, les décisions prises par les partenaires au cours de la rencontre de mars 1998, modifiant la structure des documents à concevoir ainsi que l'échéancier de conception et, surtout, la décision du professeur de ne pas s'investir dans les activités de conception changeaient sensiblement le contexte et les conditions de réalisation du travail de conception et de rédaction. Aussi, cette rencontre prenait une nouvelle importance pour les collaborateurs puisque l'intention du professeur était de transférer, à la spécialiste, tout le travail de conception et de rédaction des trois modules faisant l'objet de la dernière offre de service, donc de modifier les conventions portant sur le partage du travail.

Les thèmes abordés au cours de la rencontre¹¹⁰ sont au nombre cinq: la clarification des différences constatées par la spécialiste entre la troisième offre de service et les offres antérieures; la clarification du mandat, de la répartition des responsabilités et des termes du contrat; la détermination des conditions de réalisation des travaux et des balises pour le suivi; l'exploration des difficultés anticipées de conception; l'exploration des idées liées à la conception.

L'offre de service constituait le principal document de référence pour l'établissement du mandat, un document ayant une valeur juridique et qui servait à transmettre les prescriptions incontournables concernant l'objet à concevoir et les conditions à respecter en termes d'échéancier et de coûts. La modification des échéanciers ainsi que la diminution du nombre de jours alloués pour le développement des modules de la troisième année préoccupaient la spécialiste, laquelle, dès le début de la rencontre, aborda le sujet en ces termes :

J'ai vu qu'il y avait des modifications de dates. J'ai cherché à comprendre [...] parce que je trouvais qu'il y avait des modifications de dates importantes par rapport à l'année d'avant, c'était raccourci, le temps et tout ça (Rc2).

Le professeur expliqua que l'existence de références et d'un matériel fournis par le DECS diminuait le temps de recherche de ce matériel et que la diminution du nombre de rencontre d'encadrement allégeait également le travail de conception des activités d'encadrement. De plus, il considérait que concevoir un module de 130 heures demandait moins de temps que de concevoir deux modules de 75 heures. De son côté, la spécialiste reconnaissait que l'existence de la documentation de référence pouvait effectivement diminuer la charge de travail de recherche des textes mais que c'était surtout les exigences de la date de dépôt des modules qui donnaient peu de marge de manœuvre pour la détermination de l'échéancier de travail.

¹¹⁰ Selon le journal de recherche (6/5/98), le professeur et la spécialiste ont discuté de deux autres mandats au cours de cette rencontre dont l'un s'inscrivait dans le nouveau projet du professeur. La spécialiste ne travaillait donc pas uniquement sur le projet CRED-TÉLUQ mais également dans d'autres projets, dont au moins deux autres sous la responsabilité du professeur. Cette rencontre a été enregistrée avec l'accord des participants.

Dans la troisième offre de service, la répartition des montants alloués à la conception indiquait qu'il était prévu 30 jours de travail pour le professeur, 20 jours pour un spécialiste de contenu, fonction habituellement occupée par le professeur, et 50 jours pour la spécialiste en éducation. Cependant, cette répartition était fictive et il fallait plutôt considérer la totalité des montants alloués, puisque des transferts étaient possibles d'un poste à un autre poste. Le transfert de la quasi totalité de la charge de travail de conception et de rédaction vers la spécialiste justifiait une augmentation du nombre de jours lui étant accordé. En plus des 50 jours prévus, vingt jours supplémentaires pouvaient aussi être facilement transférés puisque le professeur n'avait pas l'intention d'utiliser pour lui les jours alloués au spécialiste de contenu, ce qui donnait la possibilité d'établir un contrat d'au moins 70 jours. Cependant, malgré cette offre, la spécialiste était très consciente « qu'il y a une limite de temps » et que même en ajoutant des jours au contrat, l'échéancier et sa disponibilité lui permettraient difficilement d'utiliser ces jours supplémentaires. Elle avait constaté que les dates de dépôts des modules inscrites à l'Offre étaient le principal facteur limite. Comme elle le mentionne : « il y a des limites dans le nombre de jours possibles, s'il y a trente jours entre telle et telle date, tu ne peux pas extensionner beaucoup ». Aussi, les contractants ne prirent pas en compte cette possibilité dans la détermination du nombre de jours de travail au contrat de la spécialiste, lequel se calquait, selon la routine établie, à l'offre de service. Par contre, c'est en discutant autour des dates de dépôt de la version éditée au CRED et des travaux qui devaient être réalisés avant ce dépôt qu'ils déterminèrent, d'un commun accord, les conditions temporelles du contrat d'engagement, c'est-à-dire « 50 jours entre le 1^{er} juin et le 1^{er} décembre 1998 ». Par entente verbale, les collaborateurs se confirmèrent qu'au besoin, une vingtaine de jours supplémentaires pourraient être ajoutés à ce contrat ou servir à engager un auxiliaire pour la recherche des contenus et que le dernier module pourrait être déposé en deux temps si nécessaire, bien que cette ouverture était presque aussitôt refermée par la remarque suivante du professeur : « Mais d'après moi on est capable de rentrer dans le 30 janvier ». Quant aux conditions salariales, elles étaient déterminées par la TÉLUQ et dépendaient du statut sous lequel la spécialiste serait engagée. Ils s'entendirent sur le statut qui serait indiqué au contrat, soit celui de spécialiste en sciences de l'éducation.

Les collaborateurs discutèrent également des tâches à réaliser et, par association, de la répartition des responsabilités de la conception et de la rédaction. Comme l'affirma plusieurs fois le professeur, il souhaitait s'impliquer le moins possible dans le développement des modules de ce troisième épisode, s'étant engagé dans la mise en œuvre d'un autre projet qui lui demanderait beaucoup de son temps. La spécialiste demanda de préciser ce qu'il entendait par là.

Quand tu dis faire le moins possible, ça veut dire que ce tu faisais avant, l'écriture des introductions [...] un certain nombre d'activités, tout ça, ça veut dire que tu ne touches plus du tout à ça? (Rc2)

Ce que le professeur souhaitait conserver comme responsabilités étaient les contacts avec les partenaires et les collaborateurs, la coordination du développement et la vérification de la qualité des documents après chacune des phases du processus. En tout, il espérait consacrer moins de dix jours à ces tâches. Ce qui revenait à transférer, à la spécialiste, toute la charge de travail de conception et de rédaction, charge antérieurement partagée avec le professeur, ce dernier ne conservant que les responsabilités de gestion liées à sa fonction de responsable du développement du matériel. Les nouvelles responsabilités que prenait la spécialiste en acceptant de réaliser seule la conception du matériel suscitèrent certaines inquiétudes qu'elle exprima une première fois en ces mots :

Moi ce qui m'embête beaucoup là, un peu là, c'est la partie communication pédagogique, transfert, contre-transfert, séduction [...], c'est très spécifique à mon avis et de savoir comment le traiter, puis à quoi ça sert, j'aurais peut-être besoin d'un certain nombre, soit de textes, soit de bouquins que je pourrais regarder pour me faire une idée [...] Est-ce que, dans leur matériel, ils ont de quoi?

La spécialiste manifesta une seconde fois son inquiétude lorsqu'elle constata que le professeur serait en vacances au moment du dépôt des modules VII et VIII, ce qui signifiait qu'il serait aussi en vacances pendant qu'elle ferait la conception de ces modules.

Est-ce qu'on se voit? Tu sais des fois, on se voit pour que je te montre. Soit des fois il y a une ou deux possibilités, on peut se voir pour que je te dise, regarde, moi je pensais ça de cette façon là, est-ce que ça correspond, que ça a du bon sens. Parce qu'il y a la partie technologique que tu disais qu'ils feraient. Peut-être que tu sais des choses à ce niveau là.

Le professeur répondit à la seconde partie de la demande, c'est-à-dire qu'il transmet les informations qu'il avait concernant l'atelier pratique sur les technologies qui devait être organisé par le CRED.

La spécialiste anticipait des difficultés pour la conception des modules VII et VIII et, une fois de plus, sollicita la participation du professeur comme on peut le constater.

C'est que je trouve qu'il y a, l'organisation logique de ce thème, de ces deux modules, va être difficile à faire parce qu'ils touchent un paquet de bébelles [...] Parce qu'habituellement on essayait de conserver une espèce de logique d'ensemble de toute une année. J'ai comme l'impression que ça va peut-être être un peu plus difficile [...] Tu as une idée de l'organisation des modules VII et VIII comme tu en avais eu pour la deuxième année? Non? Il n'y a rien en arrière de ta tête? Ok. Ok. [rires] C'est ma tête là [rires].

Les collaborateurs échangèrent sur leurs façons de voir les trois modules, d'organiser la logique d'ensemble, d'intégrer éventuellement dans le dernier module une évaluation de la formation et de l'impact de celle-ci dans les écoles. Pour ce dernier aspect, cette fois, le professeur montra une première ouverture à son implication possible dans la conception du module IX.

Il faudrait que ce soit le plus cohérent possible avec tout ce qu'on a fait dans les huit modules qui ont précédé, en tenant compte de leur approche qualité sur lequel j'ai un certain nombre de documents aussi [...] Il pourrait y avoir, dans le module IX, un volet qui porterait sur l'évaluation de la formation [...] Moi j'essaierais de l'intégrer à la démarche d'évaluation de leur école [...] Ça, si jamais je ne pars pas, je vais probablement continuer de réfléchir à ça. Si jamais il vient des choses. Quand tu seras rendue là, on pourra se prendre deux heures et en jaser.

Finalement, à la toute fin de la rencontre, après un long silence, l'ensemble de la transaction se termina par une forme de compromis provisoire ou d'accord partiel qui s'est exprimé, pour la spécialiste, par les mots suivants : « Pour tout de suite, je vais partir avec ça ». Le professeur, quant à lui, confirma sa disponibilité par ces mots :

De toutes façons, quand tu voudras qu'on s'asseye ensemble et qu'on en discute, tu ne te gênes pas, tu m'arrêtes, je te parlerai de ça. Je prendrai le temps qu'il faut.

5.6.1 Interprétation de l'événement

Les thèmes abordés durant la rencontre firent l'objet d'échanges prenant la forme de transactions de routine menant à l'établissement d'ententes, l'une formelle, conduisant au contrat d'engagement et les autres informelles, laissant des ouvertures pour de futures transactions. Certains aspects restèrent aussi en suspend. Bien que le cadre de la coopération entre les concepteurs soit modifié en raison des décisions prises par les partenaires au moment de la rencontre de mars 1998 de s'impliquer un peu plus dans la conception des modules, en fournissant des documents et en organisant l'atelier sur les technologies, et par le principal concepteur de s'impliquer moins dans la conception, l'offre de service et le contrat présentent très peu de différences avec ceux des années antérieures et illustrent peu les effets des décisions prises sur les structures organisationnelle et décisionnelle et sur les rapports entre les concepteurs. Sur papier, la situation de conception ressemblait aux autres à quelques détails près : des différences dans la structure des documents, dans l'échéancier et un transfert de dix jours de travail, du poste du professeur au poste de spécialiste en éducation. Ce n'est que par l'étude des échanges entre les concepteurs qu'il est possible de faire ressortir ces effets et de voir en quoi ils ont installé un nouveau contexte d'action marqué par l'incertitude et le déséquilibre des pouvoirs créant entre les concepteurs une situation de coopération potentiellement conflictuelle contenant les germes d'une contestation ou d'une remise en cause de l'opportunité de coopérer susceptibles de croître et d'éclater à la moindre occasion.

Au plan institutionnel, tout comme dans les autres offres de service, les prescriptions et les conditions contenues dans la troisième offre de service assuraient un certain pouvoir de contrôle des partenaires suisses sur le travail de conception et déterminaient la marge d'autonomie laissée aux concepteurs dans la réalisation de leur mandat. Elles imposaient également des contraintes aux possibilités d'action des concepteurs, limitant leur pouvoir d'initiative et permettant de réduire l'incertitude des partenaires quant aux résultats des activités de conception. L'offre de service précisait aussi les résultats attendus de ces activités, résultats qui constituaient la principale obligation contractuelle de la TÉLUQ. Tout comme pour les autres contrats, les partenaires occupaient la position de commanditaire et de client. L'expérience acquise durant les années antérieures en faisait cependant des clients plus

exigeants dont les attentes à propos des contenus et de la qualité des produits livrés devenaient de plus en plus nombreuses et précises. De plus, cette fois-ci, ils se proposaient de s'impliquer dans la conception des modules en fournissant du matériel de référence et en s'occupant de la planification et de l'organisation d'un atelier pratique sur l'usage des technologies en enseignement. Donc, en plus d'être commanditaires et clients, le CRED et le DECS occupaient une place plus grande que par les années antérieures comme co-concepteurs des modules en développement.

La direction des opérations de conception et de production était assumée par le professeur et pour remplir les obligations de résultats de la TÉLUQ, il lui appartenait de s'assurer les collaborations nécessaires à la bonne marche du projet, de vérifier que les prescriptions et les conditions de l'offre de service étaient respectées et que les résultats étaient conformes à la demande. Sa position de chef de projet lui donnait un accès à des ressources, tant financières que professionnelles, relationnelles et informationnelles pour atteindre ces résultats, en plus de lui fournir maintes occasions de contrôler les règles et l'attribution des moyens de fonctionnement. Il détenait une marge de liberté assez grande pour engager les ressources professionnelles qu'il jugeait nécessaires pour réaliser les activités en utilisant les ressources financières allouées au projet. Au plan opérationnel, on peut le considérer comme un acteur de contrôle détenant un réel pouvoir d'influence sur les activités et les contextes d'action en raison de sa position et de son statut. De plus, dans la structure organisationnelle, de par sa position d'intermédiaire entre le CRED et la TÉLUQ et de relais dans le processus d'élaboration du programme, il est un acteur d'interface. Le professeur, était donc, au sein de l'organisation partenariale, un acteur multiple occupant une position stratégique.

Pour ce troisième mandat, le professeur pouvait compter sur un réseau de contacts constitué des personnes ayant déjà collaboré au développement des modules antérieurs, dont la spécialiste en sciences de l'éducation. Ces personnes étaient, pour la plupart, des spécialistes engagés sous contrat par la TÉLUQ pour réaliser des mandats précis. Elles font partie de ce qui est appelé le personnel non régulier. Si on s'en réfère à la classification des acteurs de Francfort *et al* (1991), on pourrait dire que ce sont des acteurs occasionnels caractérisés par la volatilité de leur engagement dans l'entreprise. Durant les deux premiers épisodes de

développement, on peut également considérer que le professeur était un acteur occasionnel lorsqu'il intervenait comme concepteur, rôle qu'il souhaitait abandonner dans le troisième épisode. La rencontre de planification était l'occasion de renouveler l'engagement de la co-conceptrice, de négocier les termes du contrat venant formaliser cet engagement et de préciser les obligations et les attentes mutuelles des contractants.

Jusqu'à présent, la collaboration du professeur et de la spécialiste durant la conception des modules I à VI s'apparentait à une situation de coopération consensuelle. Les deux concepteurs travaillaient de concert à la réalisation du même produit et avaient une représentation commune de la finalité à atteindre. Ils travaillaient de manière simultanée sur le même objet, leurs communications étaient directes et leurs rapports réciproques. Ils partageaient une même philosophie de l'éducation et la distribution des responsabilités de conception s'était organisée en fonction de la complémentarité de leurs compétences mais également selon leurs préférences. La coordination était étroite et s'appuyait sur de nombreux échanges informels. On peut considérer qu'ils étaient partenaires dans la conception du matériel. Les nouvelles dispositions prises par le professeur pour le développement du matériel de troisième année modifiaient cette situation.

Selon ces nouvelles dispositions, le professeur transférait la totalité de la charge de conception et de rédaction des modules à la spécialiste. Il n'en fit pas une proposition mais présenta ces nouvelles dispositions comme un élément du mandat, un fait qui ne semblait pas devoir faire l'objet d'une négociation ou d'une transaction. Autrement dit, le professeur imposait de nouvelles conditions d'engagement dans le projet. Cependant, il ne pouvait utiliser son seul pouvoir d'initiative pour imposer sa décision à la spécialiste puisque cette dernière détenait encore la possibilité de refuser le mandat. La connaissance profonde du dossier et l'expertise gagnée par la spécialiste durant les années antérieures de conception représentaient des ressources décisives pour réaliser la conception des modules dans les temps requis et selon les prescriptions. Sans la coopération de la spécialiste, le professeur pouvait difficilement remplir ses obligations de résultats vis-à-vis des partenaires tout en se dégageant des tâches de conception qu'il assumait antérieurement. L'acceptation des nouvelles conditions d'engagement et l'obtention de la coopération de la spécialiste

constituaient un enjeu pour le professeur qui souhaitait retirer de cet accord certains avantages, tels que du temps et la liberté dont il avait besoin pour mettre en œuvre son autre projet.

Par ailleurs, en tant que contractuelle, il était dans l'intérêt de la spécialiste de conserver une certaine stabilité dans ses relations avec le professeur, lequel lui procurait, depuis quelques années, la plus grande partie de ses contrats. Contrairement à la relation d'emploi qui lie un employé à un employeur, la spécialiste n'avait aucun lien d'emploi régulier avec la TÉLUQ. Le projet TÉLUQ-CRED était l'un des intermédiaires qui lui permettait de maintenir des liens de reliance, d'une part, avec le professeur, et d'autre part, avec la TÉLUQ. Le renouvellement de son engagement dans le projet lui procurait une opportunité de conserver ces liens et d'obtenir des moyens de subsistance, au moins pour la durée du contrat. De plus, ayant travaillé conjointement au développement des modules antérieurs, on peut supposer que le climat de confiance établi entre le professeur et la spécialiste, le sentiment d'être en partie propriétaire de l'œuvre commune encore inachevée et la valeur accordée à la coopération constituaient un cadre favorable au renouvellement de cet engagement. On peut penser que la spécialiste maintenait, en ce début de troisième année de collaboration dans le projet, l'attitude de soutien envers le professeur qui semble avoir caractérisé ses rapports antérieurs. Cependant, les dispositions prises par le professeur selon lesquelles elle assumerait la totalité de la charge de conception et de rédaction comportaient un certain nombre de risques. Par exemple, si elle n'arrivait pas à produire les documents à temps et selon les prescriptions demandées, autrement dit si elle n'arrivait pas à remplir ses obligations de performance, ses compétences pourraient être remises en question, ce que ne peuvent se permettre les pigistes, les consultants ou les contractuels dans le marché non formalisé de la formation médiatisée, où les engagements se font surtout sur la base du crédit de confiance dont ils disposent auprès des acteurs sociaux. En contrepartie, la réussite du

L'un des premiers changements constatés était la modification des dates de dépôt des modules, donc du nombre de jours ouvrables disponibles, à chaque période, pour développer les modules. Dans la perspective d'une augmentation de la charge de travail, le temps constituait une contrainte décisive dans la capacité de la spécialiste à réaliser le mandat que le professeur souhaitait lui confier, contrainte qu'elle devait considérer sérieusement avant d'accepter les termes du contrat et de renouveler son engagement dans ce projet. Une fois le contrat signé, cette contrainte se transformerait en obligation de performance et par conséquent, le respect des dates deviendrait un critère d'évaluation de sa performance. Aussi, on remarquera que, tout au long de la rencontre, la spécialiste fait souvent référence aux limites de temps, ce temps constituant un facteur de risque important dans sa capacité à remplir son mandat mais également une limite aux possibilités du professeur, de compenser par une augmentation du nombre de jours de travail, l'augmentation de la charge de travail de la spécialiste.

En effet, pendant les échanges, le professeur mit de l'avant la possibilité, pour la spécialiste, d'obtenir jusqu'à une centaine de jours dans ce contrat, offre qui pouvait lui paraître intéressante tant pour assurer ses revenus que pour compenser l'augmentation de la charge de travail. Or, en raison des dates de dépôt des modules et de la disponibilité effective de la spécialiste, cette possibilité ne pouvait être actualisée et fut écartée par un argument, non contesté par le professeur, la limite de temps. L'impossibilité de transférer le nombre de jours du poste de spécialiste de contenu et de professeur à celui de la spécialiste en éducation, posait pour celle-ci une incertitude supplémentaire, celui des moyens par lesquels seraient assurés l'équivalence des échanges dans la transaction marchande devant conduire à l'accord sur les termes du contrat d'engagement.

Le second changement majeur modifiant les conditions de réalisation du mandat était le désengagement du professeur en tant que concepteur. Selon l'affirmation de ce dernier, bien que conservant la responsabilité formelle du développement aux yeux des partenaires ainsi que les responsabilités liées à la gestion du projet, il ne désirait pas s'engager, au plan opérationnel, dans les activités de conception et de rédaction et en transférait la responsabilité

à la spécialiste en éducation. Ce qui signifiait qu'il remplaçait sa position d'acteur occasionnel dans la phase de conception par celle d'acteur de contrôle de la qualité de produits conçus. La situation de coopération avec la spécialiste caractérisée par le travail d'équipe, l'échange spontané d'informations, la synchronisation cognitive et la concertation était modifiée en une situation qui semblait prendre l'apparence d'une coopération distribuée ou d'une sous-traitance où la spécialiste travaillerait seule à la conception et à la rédaction des modules à partir des informations utilitaires transmises dans l'offre de service, en suivant les modèles des documents élaborés précédemment et en ne bénéficiant que de la rencontre de planification du travail pour s'approprier la logique intentionnelle des partenaires et connaître les attentes de chacun.

Intuitivement, il semble bien que la spécialiste avait conscience de cette transformation de la situation de coopération et s'en inquiétait. En cherchant à obtenir l'assurance que des rencontres seraient encore possibles pendant la phase de conception pour des consultations ou pour discuter des orientations, des choix, des difficultés rencontrées, la spécialiste tentait de vérifier si ses intuitions étaient bonnes. Par la même occasion, elle tentait de se faire une idée sur la position du professeur, sur ses attentes et sur ses attitudes probables envers d'éventuelles demandes d'aide ou de consultation. On le remarque particulièrement lorsqu'elle souleva les difficultés qu'elle anticipait vis-à-vis du thème de la communication pédagogique, du choix de l'idée directrice de l'ensemble de modules ou encore lorsqu'elle demanda au professeur s'il acceptait encore de valider certains des choix qu'elle pourrait faire. Toutes ces interventions indiquent une réticence ou une crainte à assumer seule le poids des décisions mais également un désir de conserver des rapports de coopération consensuelle fondés sur l'interdépendance cognitive alors que la situation semblait évoluer, au mieux vers des rapports de coopération distribuée, au pire, vers des rapports de subordination. Il est difficile de savoir si le professeur était conscient de la modification de ses rapports avec la spécialiste et des inquiétudes que suscitaient ces changements. Cependant, à la fin de la rencontre, ses propos montrent une possibilité de rencontres futures et d'implication partielle dans la conception du module IX, mais en laissant entendre qu'il prendrait sur son temps. Cette remarque pouvait laisser entendre à la spécialiste que des demandes de consultation ou d'aide, en dehors des deux possibilités évoquées par le professeur, pourraient être malvenues

et que le professeur s'attendait à ce qu'elle réalise seule l'ensemble des tâches et des opérations de conception, y compris les choix critiques et les décisions, sans devoir faire appel à lui.

Donc, au moment d'accepter le mandat confié et de négocier les termes du contrat, on peut croire que la spécialiste était consciente, qu'en plus des contraintes habituelles posées par le contrat avec le CRED et par les prescriptions et les attentes des partenaires, les nouvelles dispositions prises par le professeur ainsi que la participation du DECS au choix des contenus modifieraient le contexte de son action, ce qui entraînait des risques dont elle pouvait difficilement anticiper les conséquences. Ces dispositions modifiaient également ses responsabilités décisionnelles, sans pour autant modifier sa position au sein de la structure organisationnelle ni ses pouvoirs au sein de la structure décisionnelle. Elle détenait même moins de marge de liberté et de moyens qu'antérieurement pour réaliser son travail. Si cette nouvelle situation de travail pouvait être perçue, par la spécialiste, comme une opportunité de démontrer ses compétences et d'augmenter son habilitation auprès des partenaires et de la TÉLUQ, la position proposée, voire imposée par le professeur au sein de la structure, ne modifiait ni son statut au sein de la TÉLUQ, ni ses possibilités relationnelles au sein du réseau de coopération.

C'est dans ce climat d'incertitudes que la spécialiste renouvela son engagement dans le projet mais également son engagement envers le professeur. L'acceptation du mandat par la spécialiste nous permet de postuler que celle-ci croyait détenir les ressources cognitives et affectives personnelles nécessaires pour prendre ces risques et qu'elle accordait suffisamment de crédit de confiance au professeur pour accepter les incertitudes de la situation.

Étant donné le déséquilibre des échanges présent dans le contrat, on peut croire que l'accord de la spécialiste résulte de sa volonté de poursuivre sa coopération dans le projet. Par ailleurs, les bénéfices escomptés par le professeur de la nouvelle répartition des charges de travail sont assez clairs, mais aucune indication n'est donnée quant aux bénéfices que la spécialiste espérait retirer de cette augmentation des charges, ni durant l'échange, ni dans le journal de conception. Nous savons que ce ne pouvait être des bénéfices financiers immédiats ou une

augmentation de sécurité qu'aurait pu procurer un contrat à plus long terme. L'établissement du contrat confirme tout de même la conclusion d'une transaction marchande, mais on peut considérer qu'il constituait un accord provisoire laissant, entre les partenaires, des zones d'incertitudes et de désaccords potentiels sur l'équivalence des échanges, c'est-à-dire sur la valeur des performances attendues de la spécialiste et la rétribution de cette performance. Ces incertitudes étaient autant de sources de tensions potentielles, tensions susceptibles de la conduire à remettre en question l'opportunité de coopérer¹¹¹.

5.6.2 Les neuvième, dixième et onzième propositions

9- Neuvième proposition

Nous pouvons avancer qu'une transaction marchande peut être conclue entre deux partenaires même en présence d'un déséquilibre reconnu de la valeur des échanges.

Cette conclusion laisse supposer que l'entente repose sur d'autres principes que le principe d'équivalence des échanges opérant dans l'économie et introduit dans la relation une inconnue, les principes en vertu de quoi cette transaction, en apparence désavantageuse pour l'un des partenaires, a été conclue.

10- Dixième proposition

L'absence de transaction de répartition, menant à un accord sur une nouvelle répartition des charges, des responsabilités et des bénéfices entre des partenaires, induit une situation de coopération potentiellement conflictuelle contenant les germes d'une contestation ou d'une remise en cause de l'opportunité de coopérer susceptibles de croître et d'éclater à la moindre occasion.

¹¹¹ Le journal de conception de la spécialiste confirme en plusieurs occasions ces tensions et cette remise en question de son opportunité à coopérer allant même jusqu'à envisager sa démission après le dépôt du module VII (14/07/98). La situation de conflit potentiel que l'on peut constater dans le récit de la spécialiste s'est accru tout le long de la période de conception et s'est dénoué seulement en septembre 1998 au moment d'une rencontre informelle avec le professeur précédant la rencontre formelle du 9 septembre 1998 ayant pour objet les ajustements des module VII et VIII suite à leur validation par les partenaires.

Dans la situation étudiée l'absence de transaction de répartition laissait dans le non-dit les bénéfices que les acteurs espéraient retirer d'une nouvelle répartition des charges et des responsabilités. Ces non-dits rendaient incomplète la structure d'attentes mutuelles entre les partenaires, ce qui augmentait le degré d'incertitude de leur relation et d'imprévisibilité de leurs comportements.

Finalement, le passage d'une situation de coopération consensuelle à une situation de coopération distribuée modifie la forme des relations entre les partenaires, passant d'une relation directe, proximale, à une relation médiatisée, c'est-à-dire, une relation passant par des systèmes médiateurs qui peuvent être constitués d'objets, de personnes, de prescriptions et d'événements.

11- Onzième proposition

Les relations médiatisées augmentent les possibilités de transactions entre des partenaires, ces transactions pouvant passer par les éléments du système médiateur, mais peuvent aussi avoir pour effet d'augmenter la distance transactionnelle entre eux et les efforts qu'ils doivent consentir pour entrer en transaction.

En effet, dans une relation médiatisée, chaque partenaire doit d'abord entrer en rapport avec l'intermédiaire et transiger avec cet intermédiaire avant de pouvoir accéder à l'autre. Ce qui introduit, dans les transactions intersubjectives entre deux acteurs, un tiers dont l'existence risque de modifier ou d'ajouter des zones de solidarité et d'opposition entre les anciens partenaires, devant se positionner au regard de ce troisième acteur dans la relation.

5.7 Le sixième événement : La problématique de la réédition de certains textes

Ce dernier événement s'est aussi déroulé au plan opérationnel. Il porte sur la confrontation des perceptions du directeur et du professeur sur la grosseur des caractères de certains textes des modules déjà édités et sur la nécessité de rééditer ces textes.

Dans le contrat signé par le CRED et la TÉLUQ concernant la conception du matériel pour la diffusion du programme de perfectionnement en sciences de l'éducation, la clause 2.1c indiquait : « chaque composante de l'activité de formation sera évaluée à l'aide d'un questionnaire soumis aux apprenants et aux personnes assurant le support à l'apprentissage. La Télé-université procédera aux révisions mineures identifiées lors de cette évaluation » (Contrat, 1996). Certains commentaires, issus de l'évaluation des modules faite par les usagers, relevaient une difficulté relativement à la qualité graphique de certains textes contenus dans le matériel de formation. Dès le premier module, les étudiants mentionnaient que la présentation de certains textes était à revoir « car les caractères sont trop petits pour permettre une lecture agréable » (26/4/1997). Ce commentaire revint dans les rapports d'évaluation des modules II et III transmis en janvier 1998 et du module IV transmis en avril 1998, alors que celui du module VI en octobre 1998 indiquait qu'il y avait une grande amélioration dans la typographie bien que certains textes étaient encore en caractères trop petits. On retrouve également une recommandation répétitive d'amélioration de la qualité graphique de certains textes dans chaque rapport de validation rédigé par les partenaires à partir du module V, fait en novembre 1997, jusqu'au module IX en décembre 1998. Finalement, l'agrandissement de certains textes des manuels fut l'objet d'une discussion entre le directeur et le professeur au moment de la rencontre qu'ils ont tenue en mars 1999, rencontre qui portait sur la révision finale des modules du programme.

L'insistance du CRED à demander une amélioration de la qualité visuelle des textes était soutenue par une argumentation de nature pédagogique puisque, selon le directeur, « lorsque les textes sont reproduits avec des caractères trop petits, ils ne sont pas du tout lus par certains étudiants » (dc183), mais aussi par une préoccupation de démontrer aux étudiants qu'il n'était pas inutile de compléter les questionnaires d'évaluation et que le CRED et la TÉLUQ prenaient en compte leurs demandes.

Les textes ciblés étaient particulièrement ceux puisés dans *Vie pédagogique*, une revue dont le caractère typographique des textes était effectivement très petit, mais dont les contenus pratiques, exposant et analysant des expériences pédagogiques nouvelles, présentaient un intérêt certain pour le perfectionnement des enseignants. Les textes de cette revue ne pouvant

être écartés, un travail au niveau de l'édition graphique était nécessaire. Comme l'explique le professeur à propos de la commande passée aux Services d'édition en 1997:

En début d'année, l'an passé, quand ils ont commencé la deuxième année, j'ai dit, je veux le même format global que celui de la première année mais je n'ai pas d'objection à ce que vous fassiez des changements [...] et les photocopies des textes de *Vie pédagogique*, je les ai avertis, je ne veux plus les avoir reproduits tels qu'ils sont dans la revue [...] Ils les refont complètement maintenant. Ils enlèvent les photos [...] qu'on n'est pas capable de reproduire correctement par photocopie et ils font des textes en deux colonnes là (P2).

Il s'agissait alors, pour les techniciens graphistes, de trouver une solution pratique et peu coûteuse en temps et en argent, pour traiter graphiquement les textes formatés en trois colonnes et dont le caractère typographique était très petit afin d'en améliorer le format d'édition. La technicienne graphiste, à qui fut confié le travail d'édition, réalisa alors de nouvelles opérations que les graphistes nomment « du travail de bijouterie ». Il s'agissait de photocopier le texte avec un certain facteur d'agrandissement, de le découper et de le reconstruire en le collant à l'aide d'une cire utilisée spécialement à cet effet. Le produit de cette reconstruction était ensuite photocopié et intégré à sa place prévue dans le manuel d'apprentissage. Dans le cas des modules déjà édités, ce travail de formatage des textes augmentait le nombre de pages total du manuel d'apprentissage, ce qui entraînait la nécessité de repaginer le document. Plutôt que de rééditer tout le matériel, ce qui aurait pris beaucoup de temps et aurait augmenté les coûts d'édition, la technicienne trouva une solution économique en découpant et recollant de nouveaux numéros aux pages déjà éditées. En tenant compte des exigences liées à la commande, telles que la date de dépôt du matériel au CRED et les montants accordés pour le travail d'édition, les modifications apportées furent considérées comme satisfaisantes par la graphiste et par le professeur.

Cependant, même après que ces améliorations furent apportées, le directeur du CRED continuait à ne pas être entièrement satisfait si on s'en réfère à sa remarque du 6 mai 1998, soit au dépôt de la version éditée du module VI. Il indiquait :

À ce propos vous me permettrez d'attirer à nouveau votre attention sur la taille parfois limite des caractères de certaines textes (Cf. texte V et VIII). Ceci nous oblige à faire des agrandissements lors du scannage des manuels, ce qui peut poser des problèmes sur le plan du graphisme et augmente le coût de tirage des dossiers (dc169)

Finalement, au cours de la rencontre¹¹² du 1^{er} mars 1999 qui portait sur la dernière révision des modules du programme, le directeur rappela sa demande répétée d'améliorer la qualité visuelle de certains textes et indiqua que cela ne semblait pas avoir été fait jusqu'à présent. Le professeur protesta en signalant qu'à partir du module IV, tout au contraire, tous les textes se présentant sur trois colonnes avaient été repris, agrandis et reformatés sur deux colonnes. Une discussion s'ensuivit où chacun des interlocuteurs chercha à démontrer, pour l'un, que cette demande avait été prise en considération et pour l'autre, que ce qui avait été fait n'était pas suffisant pour être satisfaisant. Finalement, le directeur convint qu'il n'avait pas fait de comparaison avec l'ancienne version et qu'effectivement « il y a tout un effort qui a déjà été fait et que je n'avais plus en tête ». Il considérait tout de même que malgré ces modifications, certains textes nécessitaient un agrandissement supplémentaire, ce qui pourrait se faire dans le cadre de la révision des modules.

Évidemment, ce travail de réédition impliquait des charges pour celui qui en prendrait la responsabilité, charges qui n'avaient pas été prévues dans la proposition de révision finale des modules, soumise par la TÉLUQ en février 1999 comme l'indique le professeur : « S'il faut reprendre ce qu'on a déjà fait, moi je n'ai pas calculé ça ». Devant l'apparente réticence du professeur à s'engager dans ce travail de réédition de tout le matériel, alors qu'il considérait avoir déjà répondu de manière satisfaisante à la demande, le directeur mit un terme à la discussion en disant : « Vous vous dégagez de ceci et vous nous laissez faire ce travail [...] C'est un travail que nous on peut faire ». Ainsi, la TÉLUQ se chargerait de reformater sur deux colonnes les textes qui n'avaient pas encore été repris dans les modules I à III, tel que prévu dans la proposition de révision soumise quelques semaines avant, et le CRED se chargerait de faire agrandir les textes qui semblaient encore présenter certains problèmes au moment de la reproduction du matériel par l'imprimeur.

¹¹² Cette rencontre s'est tenue dans les locaux du CFM à la Télé-université, en présence de la chercheure, et a été enregistrée avec l'accord des participants.

5.7.1 Interprétation de l'événement

Le travail d'édition graphique, au moment de la production du premier module du programme, ne prévoyait aucune opération sur les textes déjà publiés. L'édition de ces textes, tirés de documents déjà édités, consistait seulement à en tirer une photocopie et à insérer cette photocopie à l'intérieur des cadres de la mise en page prévue. Le temps et les coûts du travail d'édition étaient évalués à partir de ces paramètres, d'abord au moment de la rédaction de l'offre de service et ensuite au moment de la négociation avec les Services d'édition graphique de la TÉLUQ, à qui étaient confiées les tâches d'édition du matériel. La prise en compte de la demande des étudiants, puis des personnes tutrices et du directeur du CRED d'améliorer la qualité graphique des textes présentant un caractère typographique trop petit a eu deux effets du point de vue des transactions.

Le premier fut d'insérer, dans les transactions de routine entre le professeur et la technicienne graphiste à propos de l'édition des modules, un élément supplémentaire qui modifiait les termes du contrat mais également le processus de mise en page utilisé jusqu'à présent. Cet élément augmentait la charge de travail de la technicienne graphiste sans qu'elle ne dispose de plus de temps, en terme d'échéancier, pour réaliser cette opération de reformatage d'un certain nombre de textes du manuel d'apprentissage. Elle devait donc trouver une solution économique, en terme de temps surtout, pour réaliser cette nouvelle opération. Le « travail de bijouterie » s'avéra la solution. De plus, le reformatage des textes des manuels modifiait la pagination de l'ensemble du document. Il lui fallait, là également, trouver une solution pour repaginer le document sans reprendre l'ensemble des opérations de mise en page, ce qui aurait été trop coûteux en termes de temps et de charge de travail. Elle trouva un compromis acceptable pour remédier au problème, sans avoir à tout remonter le document et sans que cela paraisse dans le produit fini. Dans le cas de cet effet, nous ne pouvons parler de transactions sociales à proprement parler, mais d'un changement dans les transactions de routine constitué d'une exigence supplémentaire dans le mandat de la technicienne, laquelle a été amenée à solliciter sa pensée créatrice, ce qu'elle n'avait pas eu à faire jusqu'à présent, et à puiser dans son expérience pour trouver des solutions techniques aux deux problèmes auxquels elle devait remédier rapidement.

Le second effet de la prise en compte des remarques des étudiants fut une confrontation des partenaires autour du reformatage de certains textes et de la réédition des documents dont les textes avaient déjà été retouchés graphiquement lors d'une précédente révision. Un regard sur la socio-dynamique des échanges nous permet de suivre la modification de la position du directeur au fur et à mesure que se restreignait son pouvoir d'intervention.

La confrontation débute par un acte antagoniste, le directeur attaquant le problème en disant que les demandes du CRED à propos de l'agrandissement des textes n'avaient pas été prises en compte dans l'édition ou la réédition des modules. Il appuie ses revendications avec des exemples de textes dont il juge les caractères trop petits. Pour contrer les affirmations du directeur, le professeur trouve des preuves objectives que la demande avait été prise en considération lors des révisions antérieures en montrant des exemples de textes ayant été reformatés. La tactique offensive du directeur, visant peut-être à provoquer un sentiment de culpabilité chez le professeur relativement à ses obligations envers le CRED, échoue dès la première interaction. Il essaie alors de vérifier s'ils sont au moins d'accord sur leurs perceptions relativement à la grosseur des caractères. Ce n'est pas le cas, puisque le professeur les juge suffisamment lisibles. Bien que les acteurs soient conscients de l'écart entre leurs positions respectives, aucun d'eux ne semble intéressé à la modifier. De plus, en l'absence d'une norme partagée sur la grosseur des caractères typographiques pouvant être jugée satisfaisante par les deux, d'un rapport de direction par lequel l'un des acteurs aurait détenu le droit de s'imposer à l'autre et de se faire obéir, ou d'une description précise des obligations de la TÉLUQ envers le CRED concernant la révision des modules, aucun des acteurs ne pouvait s'appuyer sur un pouvoir normatif pour renforcer sa position.

Le directeur changea alors de tactique en amorçant une transaction marchande, incorporant un élément nouveau dans la proposition de révision déposée par la TÉLUQ quelques jours avant la rencontre. L'enjeu était le transfert de la responsabilité et des charges reliées à l'agrandissement des textes au moment de l'impression, une nouvelle opération que le CRED avait fait réaliser, à ses frais, sur certains des textes déjà agrandis par la TÉLUQ. Le directeur essayait de faire accepter cette nouvelle obligation dans le cadre de la clause 2.1c du contrat. Le professeur s'opposa en disant que cela n'avait pas été prévu dans son projet de révision.

5.7.2 La douzième proposition

12. Douzième proposition

Au plan opérationnel, nous pouvons avancer qu'une modification dans les transactions de routine entre deux acteurs signale la présence d'un élément nouveau dans le contexte d'action de ces acteurs qui peut les inciter à innover dans leurs pratiques.

Nous pouvons mettre en relation cette proposition avec le quatrième événement, la rencontre des partenaires (Rc1). Là également, c'est un changement dans les transactions de routine menant à la formulation de l'offre de service qui a amené les partenaires à modifier leur manière de procéder et à se rencontrer pour discuter d'une nouvelle hypothèse de fonctionnement du partenariat et d'organisation des modules de la troisième année. Cette modification du contexte d'action de ces acteurs les a aussi incité à innover. On a aussi observé un changement dans les transactions de routine menant à la précision du mandat et à l'élaboration du contrat entre le professeur et la spécialiste en éducation au cours de la rencontre de planification des concepteurs (Rc2), ce qui nous a incité à pousser plus avant l'analyse et à repérer le cinquième événement transactionnel.

De l'analyse socio-dynamique des échanges entre le professeur et le directeur, nous pouvons constater qu'il n'y a pas eu de véritable transaction, l'un des partenaires ne reconnaissant pas la présence d'un objet autour duquel transiger. Pour le professeur, les opérations effectuées sur les textes démontraient qu'il avait tenu compte de la demande et qu'ainsi, il avait rempli ses obligations relativement au marché conclu avec le CRED d'effectuer une révision postérieure à l'évaluation faite par les étudiants. L'étude de cet événement montre bien que pour qu'il y ait possibilité de transactions sociales, deux conditions minimales doivent être remplies : que les partenaires reconnaissent l'existence d'un objet sur lequel transiger et que chacun adopte une attitude démontrant son désir de dépasser le conflit, de rapprocher leurs points de vue ou de résoudre le problème, autrement dit, une attitude synergique. Ces résultats de l'analyse convergent vers ceux de la deuxième proposition que l'on retrouve au paragraphe 5.3.2.

5.8 Synthèse des propositions

Les douze propositions issues de l'étude des transactions sociales qui se sont déroulées dans les six événements répertoriés de la situation d'élaboration d'un programme médiatisé de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires peuvent être regroupées de manière à faire ressortir la nature, la dynamique et les effets de ses transactions sociales¹¹³.

La deuxième proposition concerne les conditions nécessaires pour qu'il y ait transaction alors que la troisième et la onzième portent sur les effets de certaines conditions particulières. Elles ont une utilité pratique pour les médiateurs des relations entre des partenaires, les responsables d'équipes de travail collaboratif ou de réseau de coopération et les personnes engagées dans des relations médiatisées. Nous pouvons avancer que :

- Pour qu'il y ait transaction sociale, il faut qu'il y ait au moins deux participants qui reconnaissent l'existence d'un objet sur lequel transiger, qui acceptent d'entrer en relation avec l'autre pour transiger à propos de cet objet et qui adoptent des attitudes synergiques démontrant le désir de rapprocher leurs points de vue, de résoudre le problème ou de dépasser leurs différents à propos de cet objet.
- Le refus ou l'impossibilité, pour des acteurs considérés préalablement comme des partenaires, d'entrer en transaction autour d'un objet peut avoir pour effet de rompre les rapports de coopération de ces partenaires et d'affecter la forme et la stabilité de la structure de reliance qui les unit.
- Les relations médiatisées augmentent les possibilités de transactions entre des acteurs, ces transactions pouvant passer par les éléments du système médiateur, mais peuvent aussi avoir pour effet d'augmenter la distance transactionnelle entre ces acteurs et les efforts qu'ils doivent consentir pour entrer en transaction

Les première, neuvième et dixième propositions portent sur deux catégories de transactions définies par Commons (1959), les transactions de nature marchande et les transactions de répartition. Les transactions marchandes rejoignent la définition donnée par Commons d'une

¹¹³ L'annexe E présente sous forme de tableau, les douze propositions, leur portée théorique, pratique ou stratégique ainsi que leur utilité potentielle.

catégorie de transactions qui opèrent dans l'économie et induisent une relation créateur-débiteur entre les deux contractants. Les transactions de répartition correspondent, en partie, à la définition donnée par Commons. Ce dernier indique que ces transactions ont surtout pour objet la répartition des charges et des bénéfices consécutifs à une action collective et sont faites par les responsables des politiques et par ceux qui déterminent les règles d'action. Nous avons élargi la portée des transactions de cette nature en englobant toutes les transactions dont l'objet est la répartition de charges et de bénéfices, qu'elles soient consécutives ou préalables à une action collective, ces transactions pouvant engager autant des responsables de politiques que d'autres acteurs.

L'étude des événements durant lesquels se sont déroulées les transactions sociales a fait ressortir que, dans le cadre d'un partenariat de conception fondé sur des valeurs de coopération, le contrat ne reflète qu'une faible part du véritable marché établi entre les partenaires, que ce marché ne se fonde pas nécessairement sur le principe d'équivalence des échanges opérant dans l'économie et que les transactions marchandes qui conduisent à ce contrat sont insuffisantes pour permettre d'établir un accord sur les bénéfices attendus du partenariat et de la coopération et sur le partage de ces bénéfices. Aussi, pouvons-nous avancer que, dans le cadre d'un partenariat de conception fondé sur des valeurs de coopération :

- Une transaction marchande peut être conclue entre deux partenaires même en présence d'un déséquilibre reconnu de la valeur des échanges, ce qui laisse supposer qu'une entente de marché peut reposer sur d'autres principes que le principe d'équivalence des échanges opérant dans l'économie.
- Les transactions marchandes précédant la signature d'un contrat liant deux partenaires devraient être accompagnées de transactions de répartition afin de déterminer les règles de répartition des coûts et des bénéfices de la vente ou de l'exploitation future des innovations produites dans et par l'alliance.
- L'absence de transactions de répartition laisse dans le non-dit les bénéfices que les partenaires espèrent retirer d'une innovation.
- L'absence d'accord préalable sur les bénéfices à retirer d'une innovation induit une situation de coopération potentiellement conflictuelle contenant les germes d'une

contestation ou d'une remise en cause de l'opportunité de coopérer susceptibles de croître et d'éclater à la moindre occasion.

Trois propositions, la quatrième, la cinquième et la septième, portent sur les transactions de nature stratégique au sein d'un réseau de coopération. Elles montrent le double contenu de cette catégorie de transactions, un contenu lié à l'opportunité offerte par la situation d'utiliser différentes tactiques en vue d'obtenir des effets, conscients ou non, et un contenu affectif qui s'exprime sous la forme d'attitudes sociales cohérentes avec la logique intentionnelle d'un acteur, c'est-à-dire ce qui contribue à organiser le sens de son existence et de son action. Ces transactions stratégiques ne visent pas particulièrement la production d'accords mais plutôt la production d'effets qui transformeront la dynamique d'une situation critique, en ouvrant de nouvelles possibilités de transactions ou en favorisant l'émergence de nouvelles solutions. C'est pourquoi ces propositions ont surtout une portée stratégique bien qu'elles puissent aider à apporter, au plan théorique, certaines informations permettant de mieux en préciser la nature.

- Des transactions stratégiques peuvent avoir pour finalité de maintenir ou de restaurer une structure de reliance affectée par les attitudes antagonistes de certains de ses membres. L'une des tactiques peut être de renforcer les rapports de coopération et la reliance avec le partenaire le plus susceptible de se désaffilier.
- La transaction stratégique d'un acteur d'interface cherchant à concilier ses intérêts avec ceux de ses partenaires peut avoir pour effet le rapprochement des intérêts de ses partenaires et l'émergence d'un compromis satisfaisant pour chacun.
- Dans les transactions stratégiques, l'adoption d'une attitude de concertation peut favoriser l'élaboration de compromis allant dans le sens des intérêts de chacune des parties et produire des effets structuraux venant modifier la perception de soi, des autres et du possible.

Concernant les transactions de routine, l'étude des événements n'a pas permis d'en connaître la dynamique et les effets mais plutôt de constater que :

- Une modification dans les transactions de routine entre deux acteurs signale la présence d'un élément nouveau dans le contexte d'action de ces acteurs qui peut les inciter à innover dans leurs pratiques.

Ce constat peut avoir une utilité stratégique et pratique pour les personnes s'intéressant aux changements, soit pour les étudier, soit pour les provoquer. La proposition suggère qu'il peut être intéressant d'étudier les transactions de routine pour repérer un changement ou comme lieu d'introduction d'un changement.

Finalement, deux nouvelles catégories de transactions sociales ont été identifiées et nommées dans les sixième et huitième propositions. Elles n'opèrent pas dans l'économique ou sur le registre rationnel mais plutôt dans le culturel et sur le registre affectif ou symbolique. Leur contribution est surtout théorique bien qu'on puisse leur trouver une portée pratique, particulièrement en ce qui a trait aux transactions d'intégration. Sur leur nature et leur effets nous pouvons dire que :

- les transactions de légitimation visent à faire partager un ensemble de contenus mentaux ou de représentations, comprenant des valeurs, des normes et des croyances, sur lesquels se fondent les critères d'orientation et d'organisation de l'action ou des pratiques d'un groupe social;
- la réussite des transactions de légitimation permet à un groupe social d'authentifier les valeurs de référence qui permettent à ses membres de motiver et de justifier leurs actions et leurs décisions face aux autres.
- les transactions d'intégration visent le dépassement des subjectivités individuelles et des conflits socio-cognitifs dans la recherche d'une solution capable d'intégrer les points de vue de chaque partenaire;
- les transactions d'intégration ont pour effet de créer une interdépendance cognitive et affective plus étroite entre des partenaires, porteurs d'intérêts, de projets, d'objectifs, de valeurs ou de représentations différents, qui leur permet d'innover.

5.9 Conclusion

L'étude des transactions sociales qui se sont déroulées durant les six événements transactionnels identifiés au cours de l'analyse descriptive d'une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires nous a permis de faire ressortir quelques éléments et propositions susceptibles :

- de contribuer au travail d'élaboration du concept de la transaction sociale;
- d'illustrer son utilisation pour l'analyse des situations de la vie professionnelle quotidienne dans lesquelles des acteurs du milieu de la formation à distance sont engagés;
- de montrer l'importance d'utiliser un cadre de référence combinant théories de l'ordre et théories de l'action afin de tenir compte des différents niveaux d'opération de la transaction sociale et de l'interdépendance de ceux-ci;
- de rendre plus explicites la nature, la dynamique et les effets des transactions qui se mettent en œuvre entre des acteurs dans les efforts qu'ils déploient pour « vivre ensemble » et résoudre les tensions qui structurent leur vie socio-professionnelle (Blanc, 1998)

Dans la plupart des écrits sur la transaction sociale qui ont été consultés, les auteurs ne partent pas d'une définition opératoire de la transaction sociale mais se servent plutôt de la transaction comme d'une notion à caractère heuristique, d'une « image de base à partir de laquelle s'imaginer une interprétation de la réalité » (Blanc *et al.*, 1994, p10). Ce n'est qu'après avoir interprété une situation à partir de cette image qu'ils arrivent, parfois, à donner une définition de la transaction sociale tirée des interprétations qu'ils ont faites. Dans cette recherche, nous avons d'emblée opté pour une définition de la transaction sociale à la fois la plus large et la plus précise que nous ayons trouvée et qui essaie de faire ressortir la spécificité de la transaction sociale par rapport aux formes qu'elle peut prendre dans certaines circonstances, telles qu'un marché ou un échange, ou par rapport aux processus qu'elle peut mettre en œuvre, tels que la négociation ou l'ajustement, ou encore aux produits qui en découlent, tels qu'un contrat ou une innovation. De plus, de manière à bien différencier les

transactions des autres formes d'interactions entre des acteurs, nous avons précisé des clefs d'identification des transactions sociales.

En se servant de cette définition et de ces clefs, il a été possible d'identifier, parmi l'ensemble des interactions et des rapports sociaux qui se sont déroulés dans la situation étudiée, lesquels pouvaient être considérés comme des transactions sociales. Ainsi, une première contribution de cette recherche à la conceptualisation de la transaction sociale est de proposer une définition opératoire et des clefs d'identification de la transaction sociale qui se sont avérées opérationnelles dans cette recherche.

La définition de la transaction sociale que nous avons retenue est une formulation originale puisant dans les définitions données par Coornaert (1992), Voyé (1992), Freynet (1998) et Blanc (1998). Après la réalisation de cette recherche, elle nous semble être pertinente pour distinguer la transaction sociale dans l'ensemble des relations et des interactions qui se construisent et prennent place dans les situations complexes telles que celle choisie comme étude de cas ici. Nous proposons donc, comme définition opératoire de la transaction sociale, la suivante.

Les indices qui nous ont servi à identifier la présence d'un événement transactionnel parmi l'ensemble des événements qui se sont déroulés pendant l'élaboration du programme se sont avérés utiles et pratiques. Dans le cadre théorique, il avait été annoncé que les clés d'identification d'une transaction sociale étaient : la présence d'un désaccord sur un enjeu commun ou d'une contradiction entre des points de vue qui sont résolus par un compromis, une convention, une entente ou un accord formalisé ou non; des échanges s'exprimant sur les registres rationnel et affectif autour d'un objet ou d'un projet en élaboration et qu'ils contribuent à transformer; la production de synergies, d'innovations ou de changements dans et par l'interaction. Suite aux analyses qui ont conduit à la description de la situation dans le chapitre IV, nous avons apporté, au début du chapitre V, certaines modifications à ces clés d'identification. Le tableau 5.1 présente la définition retenue ainsi que les nouvelles clés d'identification de la transaction sociale. La justification des modifications apportées aux clés antérieures suit.

Tableau 5.1 Définition opératoire et clés d'identification de la transaction sociale

| | |
|----------------------------------|---|
| DÉFINITION OPÉRATOIRE | <p>La transaction sociale est une modalité des rapports sociaux qui permet d'opérer sur un objet ou un projet dont elle contribue à remodeler les contours, en même temps qu'elle peut transformer les relations entre les partenaires. Cette transformation peut également s'étendre à un contexte et à des groupes extérieurs à l'unité formée par les partenaires directement concernés.</p> <p>Parce qu'elle apparaît dans un univers structuré par des couples de tensions opposées qu'elle cherche à dépasser, la transaction a le double pouvoir d'être facteur de changement et productrice de nouveauté. Ces nouveautés peuvent être des compromis que des acteurs inégaux sont contraints de négocier avec les autres et avec les structures en place. Elles peuvent également être de nouvelles règles de coopération, de nouvelles pratiques ou encore des structures novatrices.</p> |
| PREMIÈRE CLÉ D'IDENTIFICATION | La présence d'un désaccord, d'une contradiction entre des points de vue, d'un conflit, d'une incompréhension mutuelle ou d'une insatisfaction autour d'un objet appartenant à l'univers commun de deux personnes ou plus, que ces personnes ont tenté de résoudre par le biais d'échanges écrits ou de dialogues. |
| DEUXIÈME CLÉ D'IDENTIFICATION | Les échanges ont conduit à une modification des relations entre les acteurs, à une décision ou à la révision d'une décision prise antérieurement, à la production de nouvelles synergies ou d'innovations, d'un compromis ou d'un consensus, d'une entente ou d'un accord, ou encore, au renouvellement d'un accord suite à des changements modifiant les enjeux, les règles ou les référents de la collaboration. |

Au cours de la recherche nous avons constaté qu'il pouvait y avoir transactions sociales sans que ces dernières conduisent nécessairement à la résolution d'un désaccord ou d'une contradiction. La première clé présupposait le succès assuré d'une transaction sociale, alors qu'il peut arriver que les tentatives faites par des acteurs de transiger autour d'un objet commun échouent ou que les transactions elles-mêmes n'aboutissent pas à une résolution ou une innovation. C'est beaucoup plus la présence de tentatives de prévention, de résolution ou de dépassement d'un conflit ou d'une contradiction qui semble être la première clé d'identification d'une transaction sociale. De plus, bien que certains auteurs, comme Dubar, englobent les transactions avec soi-même, intrasubjectives et individuelles, comme faisant partie du processus de la transaction sociale, nous avons préféré ne considérer comme

transactions sociales que les transactions engageant au moins deux personnes ou groupes de personnes dans des échanges objectivés sous la forme de dialogues écrits ou verbaux. Ce choix n'élimine en rien la possibilité que les transactions intrasubjectives puissent être considérées comme une forme d'échange social, de dialogue intérieur avec un autre, ou même une transaction susceptible de conduire à des compromis. Mais il n'est pas certain que nous puissions considérer ces formes d'échange comme des transactions sociales, c'est-à-dire des transactions qui engagent au moins deux personnes dans un dialogue transformateur de la relation entre ces deux personnes et de leur univers commun comme le suggère la définition de la transaction sociale.

Par ailleurs, c'est souvent le constat d'un changement, dans les structures existantes, dans les routines, dans la qualité des relations entre des acteurs, qui indique la présence possible d'un événement transactionnel. De plus, les transactions sociales semblent toujours produire des effets sur les relations entre les acteurs, sinon des résultats tels qu'un compromis, une innovation ou une décision partagée. C'est ce qui nous a amené à la rédaction de la deuxième clé d'identification.

L'une des clés préalablement identifiées indiquait que les échanges s'exprimaient sur les registres rationnel et affectif. Le travail d'identification des événements transactionnels fait au chapitre IV et l'étude des événements transactionnels du chapitre V nous amènent à constater que cet élément peut difficilement être utilisé comme clé d'identification. Aussi, nous ne l'avons pas retenu comme clé d'identification. Par contre, nous pouvons affirmer que l'élément affectif est omniprésent dans les transactions sociales. Sans une volonté réciproque de dépasser leurs différents ou de rapprocher leurs points de vue, sans une ouverture à l'autre, à ses préoccupations et ses intérêts, sans une implication relationnelle vis-à-vis de l'autre qui incite à privilégier le jeu commun plutôt que le jeu personnel, il ne semble pas qu'une transaction sociale puisse prendre place et se développer. Dans les écrits consultés portant sur la transaction sociale, il y a souvent entremêlement des termes transaction et négociation au point qu'il est difficile, à partir de ces écrits, d'établir une véritable différence entre ces deux modalités de rapports sociaux. Selon les études des transactions sociales que nous avons effectuées dans cette recherche, peut-être est-ce dans la présence de ces éléments, appartenant

au registre affectif, qu'on peut le mieux distinguer une transaction sociale d'une négociation ou d'un marché. Si une négociation ou un marché peut avoir lieu même si les acteurs manifestent des attitudes antagonistes ou neutres, il semble bien qu'il ne puisse pas y avoir de transaction sociale entre deux acteurs si les deux n'adoptent pas une attitude synergique, c'est-à-dire, si on s'en réfère aux théories de Fauvet et Stéfani (1983), une attitude favorable et confiante envers l'autre et une propension à la coopération qui induisent l'utilisation de stratégies et de tactiques de concertation, d'intégration et de conciliation. À partir de cette distinction, il peut être plus facile d'extraire, de l'ensemble des écrits portant sur la transaction sociale et les concepts qui s'en rapprochent, les hypothèses, les propositions, les définitions ou les conclusions d'études qui pourraient contribuer à la théorisation de la transaction sociale. Par exemple, nous croyons que ce que Zeitlin (1990) nomme négociation coopérative, ou négociation intégrative, c'est-à-dire, une négociation qui renvoie à un jeu à somme positive, qui présuppose la reconnaissance d'un intérêt commun, qui repose sur une relation de confiance mutuelle et qui exige qu'aucun des protagonistes ne cherche à affaiblir, de façon décisive, la position de son partenaire, serait en fait une transaction sociale.

Nous croyons qu'une personne, qui détiendrait ces clés d'identification ainsi que la définition donnée plus haut de la transaction sociale, et qui constaterait la présence d'indicateurs d'attitudes synergiques entre deux acteurs, serait en mesure de repérer, dans une situation, la présence probable d'un événement transactionnel.

Par ailleurs, les transactions sociales sont médiatisées, dans le sens où, les rapports entre les acteurs participant à une transaction se construisent autour d'un objet, d'une matière, d'un problème, d'une question, d'un projet qui leur sert d'objet de liaison. C'est l'objet qui crée la reliance des acteurs et c'est la multiplication de ces relies qui contribue à la construction et au maintien de la structure de reliance formée de l'ensemble des objets médiateurs et des relations que les acteurs entretiennent à travers ces objets. Des acteurs, qui n'ont pas de liens directs entre eux, mais qui participent à un même projet, peuvent être reliés au sein de cette structure par l'entremise des objets qui sont de deux types : les objets qu'ils produisent et qui constituent des résultats de leur action collective et de leur coopération et les objets de leurs transactions sociales. Ces derniers objets ne sont pas toujours explicitement nommés, ni

clairement identifiés et ne se révèlent parfois que dans et par la transaction. Ce n'est souvent que par l'étude de la transaction sociale en action qu'il est possible de découvrir cet objet alors que les premiers sont facilement repérables puisqu'ils constituent souvent des ponctuations dans le temps et qu'ils contribuent au découpage de la situation en un espace-temps régi par des objets produits et transférés. Il semble donc qu'il ne faille pas confondre les objets qui sont échangés entre les participants qui travaillent conjointement à la construction d'une œuvre collective et les objets de leurs transactions, lesquelles peuvent aussi bien être une idée, un avantage, une proposition de fonctionnement qu'un marché, une clause contractuelle ou une règle.

De plus, nous avons constaté, dans cette étude, que si les relations médiatisées par des objets augmentent les possibilités de transactions entre des acteurs, elles peuvent aussi avoir pour effet d'augmenter la distance transactionnelle entre ces acteurs et les efforts qu'ils doivent consentir pour entrer en transaction. Cette distance peut-être diminuée par l'action de certains acteurs qui agissent à l'interface des univers séparés d'autres acteurs avec lesquels ils sont en relation. L'étude de la séquence portant sur les règles d'archivage des travaux notés a montré qu'un acteur d'interface peut tirer parti de sa position pour favoriser le rapprochement des intérêts de ses partenaires et l'émergence d'un compromis satisfaisant pour chacun en même temps qu'il peut favoriser la reliance de ces acteurs en agissant comme médiateur de leurs relations et de leurs subjectivités. La description du premier événement portant sur la clause 4.1 du contrat montre également le rôle qu'a joué la coordonnatrice dans la prévention d'un conflit concernant les droits de propriétés des partenaires du co-développement du matériel de formation et le rapprochement de leurs intérêts.

L'utilisation du concept de reliance sociale de Bolle de Bal (1998) a été utile pour comprendre la façon dont les transactions sociales participent à la construction des structures sociales et des liens sociaux. Deux des propositions tirées de l'étude des événements transactionnels établissent des liens entre les concepts de transaction et de reliance et peuvent contribuer autant à l'enrichissement théorique du concept de reliance qu'à celui de la transaction sociale. L'étude des événements transactionnels a fait ressortir que le refus ou l'impossibilité pour des acteurs reliés par un même objet d'entrer en transaction autour de cet

objet peut avoir pour effet de rompre les rapports qui les unissent et d'affecter la forme et la stabilité de la structure de reliance. On a pu constater également que certains acteurs, occupant une position stratégique au sein d'une structure de reliance en raison des nombreux rapports qu'ils entretiennent avec d'autres acteurs, peuvent agir comme médiateur des relations entre deux acteurs distants et, par le biais d'une double transaction, contribuer à rapprocher leurs intérêts et ainsi maintenir ou restaurer une reliance ou éviter une déliance susceptible de nuire à la poursuite d'un projet. Finalement, des liens peuvent être établis entre les deux voies théoriques pour saisir comment les effets des transactions entre deux acteurs à propos d'un objet peuvent affecter ou s'étendre à d'autres acteurs qui sont reliés par le même objet dans la structure de reliance.

Ce qui nous conduit à reconnaître l'importance de l'objet dans la théorisation de la transaction sociale. Comme il a été répété plusieurs fois, il ne peut y avoir de transaction sans objet sur lequel transiger et sans qu'au moins deux participants reconnaissent l'existence de cet objet. Rémy (1998, p33) semble le seul théoricien de la transaction sociale à avoir souligné l'importance de s'intéresser « aux objets et à la corporéité des agents ainsi qu'à leur disposition dans l'espace et le temps » et aux médiations que ces objets créent. Si certaines recherches ont porté sur le rôle de médiation de certains acteurs d'interface (Freynet, 1998) bien peu ont porté sur le statut des objets dans une transaction sociale. Il est même difficile de retrouver dans les articles traitant des transactions sociales ou des situations où se sont déroulées des transactions sociales quel est l'objet même de ces transactions. En fait la plupart des études consultées examinent des situations avec un cadre théorique construit autour de la notion de transaction sociale, autrement dit étudient des situations par la transaction sociale comme nous l'avons fait dans le chapitre IV. Bien peu étudient les transactions sociales elles-mêmes, soit leur nature, leur dynamique et leurs effets, tel que nous l'avons fait dans le chapitre V.

LA CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans le milieu de l'éducation et de la formation, il existe un domaine de pratique peu connu et peu exploré par les chercheurs, c'est celui des spécialistes en élaboration de programmes de formation à distance ou de programmes de formation médiatisée. Bien que soient assez bien documentés les processus techniques et les procédures conduisant au développement d'un curriculum de formation ou encore les approches et les méthodes d'élaboration de programmes, les études sur les aspects sociaux et relationnels du travail d'élaboration de programmes, sur les modalités ou les plans selon lesquels s'expriment ces rapports sociaux ou encore sur les effets de ces rapports sur le programme à concevoir, sur l'organisation du travail ou sur les structures dans lesquels les individus et les établissements opèrent sont très rares. Pourtant, le travail des spécialistes en élaboration de programmes se fait de plus en plus dans des contextes organisationnels et institutionnels caractérisés par la collaboration, la coopération et le travail d'équipe. Ne travaillant plus de manière isolée comme il était courant par le passé, les spécialistes qui doivent élaborer des programmes voient se multiplier les interactions, les interrelations et les interdépendances avec lesquels ils doivent composer et qui les obligent à développer de nouvelles compétences, particulièrement celles qui leur permettent d'assumer un rôle d'interface entre les différents interlocuteurs, de traducteur des besoins, des demandes et des attentes de chacun des partenaires, de conciliateur entre des acteurs représentant des intérêts différents et de facilitateur des relations entre les participants aux travaux d'élaboration du programme. Le développement de ces nouvelles compétences passe en premier par une reconnaissance des particularités de ces situations et des changements qu'elles apportent dans les habitudes et les routines de travail, dans les processus d'élaboration de programmes et dans les contextes d'action dans lesquels les acteurs évoluent. En second, il nécessite une compréhension des mécanismes par lesquels les participants développent et maintiennent leur coopération, négocient leur collaboration, assurent la coordination de leurs actions ou produisent les compromis pratiques qui leur permettent de poursuivre la réalisation de leur projet malgré la différence de leurs points de vue, de leurs attentes ou de leurs intérêts.

Parmi les nouvelles situations auxquelles sont confrontés autant les administrateurs d'établissements de formation que les spécialistes en sciences de l'éducation ou en développement de programmes, nous pouvons mentionner les situations d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires. Ces situations se distinguent par les aspects suivants :

- La présence d'un commanditaire, ce qui laisse supposer des contraintes et des conditions particulières d'élaboration qu'il faut négocier.
- L'élaboration d'un programme qui vise le perfectionnement, ce qui suppose la prise en compte des besoins, des objectifs et des préférences du demandeur de la formation mais également des usagers de cette formation.
- La médiatisation de la formation, ce qui nécessite un travail d'équipe engageant plusieurs spécialistes qui doivent collaborer et tenir compte de l'interdépendance de leurs actions et de leurs décisions dans l'élaboration, non seulement d'un programme, mais de tout un dispositif de formation.
- La présence de plusieurs partenaires, ce qui nécessite la mise en place de mécanismes et de structures permettant la consultation, la prise de décision conjointe et la coordination des orientations et des actions.

Une telle situation, présentant plusieurs innovations contextuelles auxquelles sont confrontés les praticiens, constituait un cas intéressant pour étudier les dimensions sociales et relationnelles du développement de programmes dans ces nouveaux contextes professionnels, pour faire ressortir les processus sociaux imbriqués dans le processus général d'élaboration des dispositifs de formation et pour étudier la nature, la dynamique et les effets des rapports sociaux construits entre les participants durant l'élaboration d'un programme de perfectionnement médiatisé dans le cadre d'une commandite et d'un partenariat de conception.

La vision du social adoptée dans cette recherche est celle qui considère l'individu comme un acteur dans la production et la reproduction des structures qu'il contribue à construire et à transformer à travers les rapports qu'il entretient avec les membres des communautés auxquelles il appartient. Il s'agit d'une vision d'orientation constructiviste qui considère les structures telles que les conventions, les programmes ou les accords, comme les produits d'un processus d'intersubjectivité transactionnelle entre les membres d'un groupe ou d'une communauté socialement et historiquement située dans un contexte qui leur est propre. Ces structures reflètent des consensus temporaires ou des compromis pratiques qui peuvent

toujours être contestés, ces contestations ouvrant de nouvelles possibilités de transactions contribuant aux transformations et au remplacement de ces structures par d'autres que cette communauté considère mieux adaptées au contexte et à la situation dans lesquels ils agissent. En reconstruisant tout le processus de transformation d'une demande en un programme de perfectionnement médiatisé, à partir des documents produits et échangés par les acteurs ayant participé à l'élaboration de ce programme, de leurs discours sur leurs pratiques et des enregistrements des rencontres qu'ils ont tenues durant le processus de structuration du matériel de formation de la troisième année du programme, il nous a été possible de mettre en lumière la contribution des rapports sociaux à la formation et la transformation des structures, formalisées ou non, telles que l'accord de coopération, le réseau de coopération et le dispositif de formation. De plus, en retraçant l'origine des changements constatés dans les structures construites par les participants, en s'intéressant aux moments de confrontation entre les partenaires ou les collaborateurs et en examinant les échanges écrits ou verbaux entre des acteurs engagés dans une situation d'interaction autour d'un objet particulier, nous avons pu repérer certains événements qui ont été étudiés plus en profondeur de manière à faire ressortir la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales s'étant déroulées pendant ces événements.

Cette recherche avait un double objectif. Le premier était de décrire une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires en centrant cette description sur les dimensions sociales et relationnelles et en portant une attention particulière aux pratiques des intervenants, aux produits de ces pratiques, aux rapports sociaux construits à travers ces pratiques ainsi qu'aux effets de ces rapports tant au plan institutionnel, qu'aux plans organisationnel et opérationnel. En se centrant sur les dimensions sociales et relationnelles du processus d'élaboration du programme dans le cadre d'une commandite et d'un partenariat de conception, nous avons pu faire ressortir la contribution des rapports sociaux à la structuration et au maintien du partenariat et d'un réseau de coopération ayant permis le développement d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé. Les mécanismes mis en place tels que la consultation permanente, la validation et l'évaluation/révision, lesquels ont tous été des moyens de faciliter le rapprochement entre les requérants, les fournisseurs et les usagers ont

permis une adaptation de plus en plus juste du programme aux besoins des requérants et aux préférences des usagers. Les rencontres en face à face ainsi que les instruments de communication à distance ont permis aux différents collaborateurs de prendre des décisions de manière conjointe, de rapprocher leurs points de vue, d'échanger sur différents aspects susceptibles de causer des problèmes, de se construire une image partagée du travail à réaliser et du programme à développer, tous ces aspects ayant contribué au développement et à la mise en œuvre d'un programme jugé satisfaisant par les différents partenaires. Nous avons également souligné le rôle essentiel des acteurs d'interface dans la mise en rapport des différents participants, dans le rapprochement des différentes logiques traduites en actions et en décisions, pour favoriser la construction et le maintien du réseau de coopération et assurer la convergence des projets et des actions individuels vers une finalité partagée. On a aussi constaté que certaines innovations, telles que l'accord de coopération entre les établissements, la structure du dispositif de formation, des règles de répartition des bénéfices ou encore une nouvelle technique de travail d'édition graphique étaient issues, directement ou indirectement, des transactions sociales s'étant déroulées entre les partenaires.

Le second objectif était d'étudier en profondeur une modalité particulière des rapports sociaux, la transaction sociale, dans le but d'en identifier la nature, la dynamique et les effets tant sur le partenariat, que sur les structures, les rapports entre les individus ou encore sur leurs pratiques. Le tableau 6.1 présente la contribution des transactions sociales s'étant déroulées durant les événements étudiés au maintien du partenariat et de la collaboration, aux transformations des structures et aux innovations.

Tableau 6.1 Contributions des transactions sociales au maintien du partenariat et de la collaboration, aux transformations des structures et aux innovations

| NO | ÉVÉNEMENT | NATURE DES TRANSACTIONS | EFFETS DE LA TRANSACTION |
|----|--|-----------------------------|--|
| 1 | La renégociation de la clause 4.1 du contrat TÉLUQ-CRED | Transaction de répartition | Reconnaissance de la participation et des droits des partenaires sur le produit par deux nouvelles mesures. Nouvelles règles, non formalisées, de répartition entre les partenaires : des territoires et des bénéfices éventuels. Consolidation de l'alliance et maintien du partenariat par le respect de la règle de réciprocité des transferts. |
| 2 | La problématique de la certification de la formation | Transaction stratégique | Résolution, pour un groupe d'étudiants, du problème affectif posé par la double exigence de solidarité envers leurs collègues et de solidarité envers les autres partenaires. Participation au jeu commun sans entrer dans le jeu personnel antagoniste du groupe dissident. Maintien des rapports de coopération avec les partenaires. |
| 3 | La problématique de l'évaluation et de l'archivage des travaux notés | Transaction stratégique | Accord partiel avec les autorités pour mieux codifier l'évaluation des travaux et incorporer certains codes du modèle dominant. Modification des directives d'archivage des travaux tenant compte des préoccupations des étudiants. Respect de la cohérence entre les pratiques et le système de valeurs qui sous-tend le programme. Construction d'un compromis satisfaisant pour tous les acteurs par l'action des acteurs d'interface. |
| | | Transaction de légitimation | Reconnaissance de la préséance des valeurs du nouveau modèle éducatif sur tout autre système de valeurs. Renforcement de l'existence d'un groupe d'acteurs émergents, les personnes tutrices et augmentation de leur puissance collective vis-à-vis des autres acteurs. |

| NO | OBJET | NATURE DES TRANSACTIONS | EFFETS DE LA TRANSACTION |
|----|--|----------------------------|--|
| 4 | La rencontre de planification des partenaires | Transaction d'intégration | Création d'une nouvelle proposition, intégrant les points de vue de chaque partenaire, mais également leur renoncement aux éléments pouvant constituer des obstacles à cette intégration. Création d'une interdépendance cognitive et affective plus étroite entre les partenaires. Renouvellement de l'engagement mutuel et des rapports de confiance. Nouvelle règle de structuration du programme pour la troisième année. |
| 5 | La rencontre de planification du travail de conception | Transaction marchande | Conclusion d'une transaction marchande fondée sur d'autres principes que celui de l'équivalence des échanges opérant dans l'économique. Accroissement des zones d'incertitudes sur l'équivalence des échanges et des sources de tensions potentielles entre les contractants. |
| | | Transaction de répartition | Absence d'une transaction de répartition complète laissant dans le non-dit les bénéfices que les acteurs espéraient retirer de la nouvelle répartition des charges et des responsabilités. Structure d'attentes mutuelles incomplète augmentant le degré d'incertitude de la relation et d'imprévisibilité du comportement des partenaires. Modification de la situation de coopération consensuelle à une situation potentiellement conflictuelle |
| 6 | La problématique de réédition de certains textes | Transaction de routine | Modification des transactions de routine indiquant un changement dans le contexte d'action d'un acteur. Innovation dans la pratique de la technicienne. Stimulation de son esprit créatif. |
| | | Transaction de répartition | Échec de la tentative d'un acteur d'entrer en transaction sur une nouvelle répartition des responsabilités de réédition. Maintien d'un statu quo. |

Au plan des difficultés rencontrées dans la réalisation de cette recherche, la première consistait à construire un cadre de référence permettant à la fois d'étudier la dynamique des rapports entre les acteurs et la contribution de ces rapports à la construction et à la transformation des structures et d'identifier les structures construites et les processus par lesquels elles ont été modifiées et transformées. Le cadre de référence devait permettre également de tenir compte des interdépendances entre trois niveaux de contextes : le contexte institutionnel de l'accord de coopération, le contexte organisationnel du partenariat de conception et le contexte opérationnel du co-développement du programme et du matériel de formation.

Nous avons donc construit un cadre de référence original en combinant des théories de l'action, lesquelles permettaient de suivre les acteurs dans leurs efforts d'organisation de leur action collective et de coopération en vue d'atteindre des objectifs plus ou moins partagés et des théories de l'ordre permettant de reconnaître le cadre institutionnel dans lequel évoluaient ces acteurs et de suivre la mise en forme de nouvelles structures et leur transformation dans le temps. C'est à l'aide de ce cadre de référence puisant dans les théories organisationnelles, particulièrement celles provenant des recherches de Francfort *et al.* (1991) sur les formes d'organisation et les jeux d'acteurs qui y sont associés et celles de Fauvet et Stéfani (1983) sur la socio-dynamique des organisations, dans les théories institutionnelles, particulièrement celles de l'institutionnaliste américain Commons (1950; 1970) et des sociologues de la transaction sociale Rémy, Voyé et Servais (1991) et finalement dans les travaux portant sur la conception et la coopération rassemblés par de Terssac et Friedberg (1996) que nous avons conduit cette recherche.

Le premier apport de cette recherche est sans doute ce cadre multiréférencé permettant d'aborder la situation et les événements étudiés à partir de différentes perspectives et de les combiner de manière à considérer les interdépendances qui existent entre les actions quotidiennes des acteurs et les institutions qui encadrent ces actions, autrement dit d'articuler la dimension micro-sociologique à la dimension macro-sociologique, sans accorder une préséance à l'une ou l'autre. Il permet également de tenir compte des différents niveaux de contextes, soit celui du partenariat, celui de l'organisation et ceux de l'action, et de mettre en

évidence les interférences entre ces niveaux. Ainsi, par exemple, il a été possible d'étudier les effets des rapports entre les acteurs autant sur le lien social et l'organisation de l'action collective que sur les structures et les autres institutions favorisant la stabilisation de ces rapports dans le temps et dans l'espace.

Une seconde difficulté est liée au second objectif visant à connaître la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales. Presque toutes les références et les recherches effectuées par les auteurs consultés ayant écrit à propos de la transaction sociale portaient des produits des transactions supposées entre des acteurs, tels qu'un accord ou une convention, pour ensuite décrire comment la transaction sociale permettait de comprendre la production de cet accord dans une situation donnée. La transaction sociale elle-même n'était pas étudiée. L'un des apports de cette recherche au plan théorique est non seulement d'avoir étudié une situation complexe avec un cadre de référence construit autour de la notion de transaction sociale mais d'avoir étudié les transactions sociales elles-mêmes. Pour ce faire, il a d'abord fallu construire une définition ainsi que des clés d'identification de la transaction sociale qui se sont avérées suffisamment précises et pertinentes pour différencier les transactions sociales des autres modalités de rapports sociaux présentes dans la situation étudiée. Cette définition et une reformulation des clés d'identification constituent l'un des résultats de cette recherche.

Dans les écrits, nous n'avons rencontré que très peu de tentatives de catégorisation de la transaction sociale permettant d'en distinguer la nature et la dynamique. Nous avons suggéré une première catégorisation fondée sur les travaux des institutionnalistes Commons (1950; 1970) et Dutraive (1993) : les transactions marchandes, de répartition, de direction, de routine et stratégique. C'est à Commons (1950; 1970) que nous devons d'avoir pu comprendre la dynamique des transactions de nature marchande, c'est-à-dire celles qui conduisent à un marché, formalisé ou non par un contrat. Ses écrits nous ont également aidé à reconnaître l'importance des transactions de répartition et les effets de leur absence dans les situations de commandites et de co-développement d'une innovation. Cependant, nous avons proposé d'élargir la définition donnée par Commons d'une transaction de répartition de manière à englober des transactions qui portent sur la répartition des charges et des bénéfices qui ne se traduisent pas uniquement en termes financiers mais également, par exemple, en termes de

responsabilités, d'habilitation, de charge cognitive ou affective, de sécurité, de reconnaissance sociale. L'étude des événements transactionnels a aussi permis d'apporter des précisions sur les transactions stratégiques mal définies dans les écrits de référence et de compléter cette catégorisation axée surtout sur l'économique par deux nouvelles catégories de transactions, l'une fondée sur les travaux de Rémy, Voyé et Servais (1991), les transactions de légitimation et l'autre, s'inspirant des théories sur la décision collective de Moscovici et Doise (1992), les transactions d'intégration. Il nous paraît important de continuer les efforts permettant de distinguer les transactions sociales des autres formes d'interactions sociales telles que les négociations, les arrangements, les échanges mais aussi de leurs résultats tels que les compromis, les contrats et les marchés. Il nous paraît essentiel également d'arriver à différencier les transactions sociales de nature différente, de les nommer et d'en décrire les propriétés d'autant plus qu'elles opèrent sur différents plans, autour d'objets fort divers et qu'elles touchent, souvent de manière combinée, aux domaines économique, politique, culturel et cognitif en même temps qu'au domaine social.

Un apport important à l'étude des transactions sociales elles-mêmes est sans doute d'avoir pu faire ressortir, d'une situation globale, complexe et ramifiée, un certain nombre d'événements où les transactions sociales ont pris suffisamment de matérialité pour être étudiées en profondeur, sans pour autant les isoler du contexte qui leur donne sens et du cadre dans lequel elles s'insèrent. C'est le choix méthodologique de combiner des méthodes permettant une approche synchronique et une approche diachronique de la situation a permis de repérer les événements transactionnels, d'en faire une description, d'identifier l'objet des transactions s'y déroulant, de rapprocher les transactions du moment aux produits des transactions du passé et de comprendre les interdépendances entre les niveaux où se déroulent les transactions ainsi que les effets des transactions sur les construction des structures et celles des structures construites sur les acteurs.

Les techniques ont fourni des traces matérielles de la présence de transactions sociales, soit sous la forme d'une série de messages écrits échangés entre les partenaires ou de dialogues qui ont été enregistrés et ensuite retranscrits, afin d'en faciliter un traitement similaire. L'étude des transactions sociales telles qu'elles se déroulent dans la réalité d'une situation a

pu être faite à partir de ces traces matérielles, rendant ainsi possible le constat de certaines caractéristiques présentes dans chaque transaction qui ont donné lieu à la modification des clés d'identification de la transaction sociale préalablement déterminées au début de la recherche et à un énoncé portant sur les conditions nécessaires pour qu'il y ait transaction. En combinant l'étude des documents et l'analyse des échanges, complétés par les informations obtenues des informateurs lors des entrevues, les messages et les dialogues ont pu être chronologiquement organisés. Cela a permis de bien les situer dans leur contexte temporel immédiat mais également par rapport aux contextes antérieurs, cette mise en contexte de la situation transactionnelle étant souvent nécessaire pour identifier l'objet de la transaction ou les couples de tensions présents dans l'événement. Ce qui montre l'importance de combiner les sources d'information mais également la complémentarité des approches synchronique et diachronique permettant de relier les événements présents aux événements et décisions du passé.

Cependant, si cette méthodologie a permis d'étudier quelques-unes des transactions sociales qui se sont déroulées entre les partenaires et entre certains acteurs engagés dans des situations d'interaction, cette étude demeure fort limitée. La description de la situation laisse supposer la présence de beaucoup plus d'événements transactionnels que les six dont nous avons pu faire l'étude. Par exemple, il aurait été intéressant d'avoir des données sur les transactions qui se sont déroulées entre les étudiants et les personnes tutrices dans leurs efforts pour installer un climat de coopération, pour s'entendre sur un projet commun ou pour dépasser les conflits provoqués par la confrontation de leurs valeurs et de leurs pratiques avec celles proposées par le programme. Ou encore celles qui se sont déroulées entre la spécialiste de la révision linguistique et le professeur et qui ont conduit à préciser certaines normes et des standards du travail de révision avec, comme effets, de diminuer la nécessité d'avoir recours au professeur avant de prendre une décision et, par conséquent, de limiter les rapports sociaux entre ces collaborateurs.

En raison de son double objectif, nous pouvons considérer que cette recherche avait à la fois des visées pratiques et des visées théoriques. Les premières s'inscrivent directement dans le champ des sciences de l'éducation, mais dans une portion peu connue de ce champ, celui de

la conception et de la mise en oeuvre de dispositifs de formation et particulièrement de formation médiatisée aussi appelée formation à distance. Ces dispositifs sont constitués d'un programme et du matériel servant à soutenir l'enseignement et l'apprentissage et des structures organisationnelle et décisionnelle qui en permettent la conception, le développement, la validation, la médiatisation, la diffusion et l'évaluation-révision. Le suivi de l'élaboration d'un tel dispositif a obligé à prendre en considération autant les activités qui se sont déroulées au plan institutionnel, que celles qui se sont passées au plan organisationnel et même au plan des opérations en raison des interdépendances qui existent entre les différents plans. La description exhaustive du processus d'élaboration de ce dispositif à partir des pratiques des acteurs, de leur discours sur ces pratiques et des traces physiques des événements tels qu'ils se sont présentés dans le temps et dans l'espace contribue à l'élaboration d'un savoir praxique lié à ce type de situations. Ce savoir peut favoriser une mise à jour des connaissances des praticiens et de leurs modèles de référence. On peut aussi éventuellement l'utiliser comme instrument d'information et de formation pour les futurs spécialistes du domaine. Les décideurs, les dirigeants et les praticiens pourraient s'y référer également pour mieux comprendre les situations similaires dans lesquelles ils sont engagés ainsi que les problèmes ou les difficultés susceptibles de survenir. Les informations présentées pourraient les aider à mieux planifier leurs projets d'élaboration de programmes dans les situations de commandite et de partenariat, à mettre en place les mécanismes permettant la mise en relation des différentes personnes impliquées dans le projet, à porter une attention particulière aux moments d'interactions et à mettre en place les conditions nécessaires pour que puissent être élaborés les compromis et les ententes nécessaires au maintien de la collaboration et à l'élargissement des zones de coopération, lesquels sont une nécessité pour la réalisation d'un tel projet.

Quant aux visées théoriques, elles s'inscrivent dans le domaine plus général de la sociologie de la vie quotidienne, dont les situations de coopération et de partenariat en élaboration de programme ne sont que l'un des objets possibles d'étude comme peuvent l'être, si on s'en tient au champ des sciences de l'éducation, les situations d'apprentissage collaboratif dans une classe, les situations de co-enseignement dans une école, les situations de tutorat en formation universitaire ou encore les situations de stage en formation des enseignants. Les

résultats de l'étude des transactions sociales effectuées dans cette recherche peuvent contribuer à la conceptualisation de cette notion et à ouvrir de nouvelles pistes de recherche et de réflexion sur les modalités des rapports sociaux qui contribuent à la sociabilité et à la coopération dans la vie quotidienne à partir d'une double recherche de l'équilibre des intérêts et d'une volonté de vivre ensemble. Il serait souhaitable que les énoncés et les propositions tirés de l'étude des transactions sociales dans les événements identifiés dont, entre autres, les catégories servant à différencier les transactions de nature différente, soient précisées et validées par d'autres recherches. Ces recherches n'ont pas nécessairement besoin de s'inscrire dans le champ de l'élaboration de programmes. Des recherches antérieures sur les transactions sociales ont déjà été entreprises dans les champs professionnels du développement local, du travail social et de la formation des adultes (Freynet, Blanc et Pineau, 1998). Nous croyons que les situations dans lesquelles des personnes dont les intérêts, les perspectives, les attentes ou les enjeux sont différents et souhaitent dépasser leurs différends dans la résolution d'un problème, dans la prise de décision ou dans la réalisation d'un projet, présentent de fortes possibilités d'y trouver des transactions sociales. Une attention particulière doit alors être portée au choix des méthodes de recherche et des techniques de cueillette d'informations, de manière à obtenir des traces concrètes de la présence et du déroulement des transactions si on souhaite étudier celles-ci en profondeur.

RÉFÉRENCES

Alvarenga, A. 1992. « Transaction sociale et ordre spatio-temporel ». In *Pour une sociologie de la transaction sociale*, sous la dir. de M. Blanc, p. 21-38. Paris : L'Harmattan.

Andrews, T. 1997. « Designing for the customer – what does diversity really mean? ». In *Open, flexible and distance learning : education and training in the 21st century*, sous la dir. de J. Osborne, D. Roberts et J. Walker, p. 5-9. Launceston : University of Tasmania.

Banathy, B.H. 1996. « Designing Education as a social system ». *Educational Technology*, vol 36, no 6, p. 51-55.

Berger, P. et Th. Luckmann. 1967. *Social Construction of Reality*. Doubleday : Anchor Books.

Bergeron, P. 1993. « Structuration du social, modes de structuration et théorie critique ». In *Structuration du social et modernité avancée*, sous la dir. de M. Audet et A. Bouchikhi, p. 129-139. Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.

Blanc, M. (dir. publ.). 1992. *Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris : L'Harmattan.

Blanc, M., M. Mormont, J. Rémy et T. Storrie (dir. publ.). 1994. *Vie quotidienne et Démocratie*. Paris : L'Harmattan.

Blanc, M. 1994. « La transaction sociale dans les sciences sociales : vers un paradigme élargi ». In *Vie quotidienne et Démocratie*, sous la dir. de M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy et T. Storrie, p. 21-47. Paris : L'Harmattan.

Boiral, O. et D. Jolly. 1997. « Coopérer pour relever le défi environnemental ». *Gestion*, vol 22, no 2, p. 66-75.

Bolle de Bal, M. 1998. « Transaction et reliance ». In *Les transactions aux frontières du social*, sous la dir. de M.-F. Freynet, M. Blanc, G. Pineau, p. 43-55. Lyon : Chronique sociale.

Boltanski, L. et L. Thevenot. 1991. *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Boudon, R. 1979. *La logique du social*. Paris : Hachette.

Bourdieu, P. 1973. *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton-Bordas. 2^e édition.

Boutin, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.

Bourdin, A. 1992. « Négocier ou coopérer : les conditions d'un choix ». In *Pour une sociologie de la transaction sociale*, sous la dir. de M. Blanc, p. 151-166. Paris : L'Harmattan.

Callon, M. 1992. « Sociologie des sciences et économie du changement technique : l'irrésistible montée des réseaux technico-économiques ». In *Ces réseaux que la raison ignore*, sous la dir. de M. Akrich, p. 53-78. Paris : L'Harmattan.

Calvert, J., T. Evans et B. King. 1993. « Constructing a master in distance education programme » In *Collaboration in distance education : International case studies*, sous la dir. de L. Moran et I. Mugridge, p. 37-63. London et New York : Routledge.

Castel, R. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard.

Clausse, R. 1963. *Les nouvelles*. Bruxelles : Édition de l'Institut de sociologie.

Commons, J.R. 1970 (1950). *The economics of collective action*. Madison : The university of Wisconsin Press.

Commons, J. R. 1959 (1934). *Institutional economics. Its place in political economy*. Madison : The university of Wisconsin Press.

Conseil Supérieur de l'Éducation. 1995. *Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec.

Coornaert, M. 1992. « Transaction sociale, règles et régulation : une voie pour la construction de la cité ». In *Pour une sociologie de la transaction sociale*, sous la dir. de M. Blanc, p. 136-150. Paris : L'Harmattan.

Corcuff, P. 1995. *Les nouvelles sociologies : construction de la réalité sociale*. Paris : Nathan.

Croft, M. 1993. « The Contact North project : collaborative project management in Ontario ». In *Collaboration in distance education : international case studies*, sous la dir. de L. Moran et I. Mugridge, p. 132-150. London et New York : Routledge.

Crozier, M. et E. Friedberg. 1977. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

Danaher, P.A., E.H. Cuskelly et K.N. Purnell. 1997. « Students' constructions of their learning requirements : implications for customising Australian university distance education ». In *Open, flexible and distance learning : education and training in the 21ST century*, sous la dir. de J. Osborne, D. Roberts et J. Walker, p. 99-104. Launceston : University of Tasmania.

Davila, J.R. et J.L. Keims. 1994. « The effect of co-designing on educational transfer between cultures ». *ETR&D*, vol 42, no 4, p. 89-100.

De Terssac, G. et B. Maggi. 1996. « Autonomie et conception ». In *Conception et coopération*, sous la dir. de G. De Terssac et E. Friedberg, p. 243-266. Toulouse : Octares éditions.

De Terssac, G. 1996. « Le travail de conception : de quoi parle-t-on ? ». In *Conception et coopération*, sous la dir. de G. De Terssac et E. Friedberg, p. 1-22. Toulouse : Octares éditions.

Deschênes, A.-J. et D. Paquette. 1999. « Un partenariat entre le Canton du Valais et la Télé-université pour le perfectionnement des enseignants ». In *Apprendre et enseigner autrement : Actes du 16^e colloque international de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, sous la dir. de J.-P. Béchard et D. Grégoire, tome II, p. 717-726. Montréal : Écoles des Hautes Études Commerciales.

D'haese, Ivan. 1996. « Theoretical perspectives on open and distance learning ». In *From penny post to information super-highway : open and distance learning in close-up*, sous la dir. de M. de Volder, p. 19-29. Leuven : Acco.

Dubar, C. 1994. « Double transaction et différenciation sexuelle : l'interprétation de deux biographies professionnelles ». In *Vie quotidienne et Démocratie*, sous la dir. de M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy et T. Storrie, p. 113-128. Paris : L'Harmattan.

Dutraive, V. 1993. « La firme entre transaction et contrat : Williamson épigone ou dissident de la pensée institutionnaliste ? ». *Revue d'économie politique*, vol 103, no 1, p. 83-105.

Éducation 2000. 1996. *Résonances*, info no 2.

Eisenhardt, K.M. 1989. « Building theories from case study research ». *Academy of Management Review*, vol 14, no 4, p. 532-550.

Élias, N. 1991. *La société des individus*. Paris : Fayard.

Enclos, P. 1994. « Le procès de la notion de transaction ». In *Vie quotidienne et Démocratie*, sous la dir. de M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy et S. Storrie, p. 49-70. Lyon : Chronique sociale.

Erickson, F. 1992. « Ethnographic Microanalysis of interaction ». In *The handbook of qualitative research in education*, sous la dir. de M.D. LeCompte, W. L. Millroy et J. Preissle, p. 201-225. San Diego, CA : Academic Press, Inc.

- Facey, E. 1998. « Developing partnerships for regional delivery in northern BC ». In *Partenaires favorisant l'apprentissage, Cade/ACÉD' 98 proceedings*, sous la dir. de J. Baggeley, T. Anderson et M. Haughey, p. 106-108. Athabasca University.
- Fahy, P. 1998. « Including students as partners in the curriculum development process using technology-based needs analysis tools ». In *Partenaires favorisant l'apprentissage, Cade/ACÉD' 98 proceedings*, sous la dir. de J. Baggeley, T. Anderson et M. Haughey, p. 109-111. Athabasca University.
- Fauvet, J.C. et X. Stefani. 1983. *La socio-dynamique : un art de gouverner*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Flick, U. 1992. « Triangulation revisited : Strategy of validation or alternative ». *Journal for theory of social behaviour*, vol 22, no 2, p. 175-197.
- Francfort, I., F. Osty, R. Sainsaulieu et M. Uhalde. 1995. *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Freynet, M.F., M. Blanc et G. Pineau. 1998. *Les transactions aux frontières du social*. Lyon : Chronique sociale.
- Freynet, M.F. 1998. « Transaction et médiation dans le champ du travail social ». In *Les transactions aux frontières du social*, sous la dir. de M.-F. Freynet, M. Blanc et G. Pineau, p. 78-88. Lyon : Chronique sociale.
- Friedberg, E. 1993. *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil.
- Fung, P. et J. Calder. 1998. « Quality assurance and student satisfaction : a balancing act between partners ». In *Partenaires favorisant l'apprentissage, Cade/ACÉD' 98 proceedings*, sous la dir. de J. Baggeley, T. Anderson et M. Haughey, p. 124-126. Athabasca University.
- Garrette, B. et P. Dussauge. 1995. *Les stratégies d'alliance*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Gay, G. 1985. « Curriculum development ». In *The instructional Encyclopedia of Education*, sous la direction de Husen et Postlethwaide, vol 2, p. 1170-1178. Pergamon Press.
- Genest, B.A. et T.H Ngunyen. 1995. *Principes et techniques de la gestion de projets*. Laval : Les éditions Segma Delta.
- Gergen, K et M. Gergen. 1991. « Toward reflexive methodologies ». In *Research and reflexivity*, sous la dir. de F. Steier, p. 76-95. Newbury Park, CA : Sage.
- Giddens, A. 1986. « Action, subjectivity, and the constitution of meaning ». *Social Research*, no 53, p. 529-545.

- Giddens, A. 1987. *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Giddens, A. 1990. *The consequences of modernity*. Cambridge : Polity Press.
- Gillard, G., S. Kemmis et L. Bartlett. 1984. « Collaboration between two universities in course development ». *Higher education research and development*, vol 3, no 1, p. 71-79.
- Giraud, C. 1994. *Concepts d'une sociologie de l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Gohier, C. 1998. « La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol XXIV, no 2, p. 267-284.
- Gouvernement du Québec. 2002. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Grandori, A. 1997. « An organizational assessment of interfirm coordination modes ». *Organization studies*, vol 18, no 6, p. 897-925.
- Gray, B. 1985. « Conditions facilitating interorganizational collaboration ». *Human relations*, vol 38, no 10, p. 911-936.
- Guba, E. et Y. Lincoln. 1994. « Competing paradigms in qualitative research ». In *Handbook of qualitative research*, sous la dir. de N.K. Denzin et Y.S. Lincoln, p. 105-117. Thousand Oaks : Sage publications.
- Hartley, J.F. 1994. « Case studies in organizational research ». In *Qualitative methods in organizational research*, sous le dir. de C. Cassell et G. Symon, p. 208-229. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Hatchuel, A. 1996. « Coopération et conception collective ; variété et crises des rapports de prescription ». In *Conception et coopération*, sous la dir. de G. De Terssac et E. Friedberg, p.101-121. Toulouse : Octares éditions.
- Hornby, P. et G. Symon. 1994. « Tracer Studies ». In *Qualitative methods in organizational research*, sous la dir. de C. Cassell et G. Symon, p. 167-186. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Huberman A.M. et M. Miles. 1991. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Jaccoud, M. et R. Mayer. 1998. « L'observation en situation et la recherche qualitative ». In *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de J. Poupart et al., p. 211-249. Montréal : Gaëtan Morin.
- Jacot, J.-H. (Dir. pub.). 1994. *Formes anciennes, formes nouvelles d'organisation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

- Jansen, G. et A. Peshkin. 1992. « Subjectivity in qualitative research ». In *The handbook of qualitative research in education*, sous la dir. de M.D. LeCompte, W. L. Millroy et J. Preissle, p. 681-725. San Diego, CA : Academic Press, Inc.
- Jeantet, A., H. Tiger, D. Vinck et S. Tichkiewitch. 1996. « La coordination par les objets dans les équipes intégrées de conception de produit ». In *Conception et coopération*, sous la dir. de G. De Terssac et E. Friedberg, p. 87-100. Toulouse : Octares éditions.
- Jézédou, A. 1998. *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris/Montréal : Défi formation/L'Harmattan.
- Karpiak, R. 1998. « Face-to-face teaching at a distance : creating inter-university partnerships via the electronic classroom ». In *Partenaires favorisant l'apprentissage*, sous la dir. de J. Baggaley, T. Anderson et M. Haughey, p. 196-198. Athabasca : CADE/ACÉD' 98 conference.
- Karsenti, T. et S. Demers. 2000. « L'étude de cas ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, chp.10. Sherbrooke, Université de Sherbrooke : Édition du CRP.
- Kaye, A et R. Rumble. 1981. *Distance teaching for Higher and Adult Education*. London : Croom Helm.
- Landry, C., M. Anadon et L. Savoie-Zajc. 1996. « Du discours politique à celui des acteurs. Le partenariat en éducation, une notion en construction ». *Apprentissage et Socialisation*, vol 17, no 3, p.9-28.
- Latour, B. 1988. *La vie de laboratoire*. Paris : La Découverte.
- Layder, D. 1993. *New strategies in social research*. Cambridge: Polity Press.
- Lazega, E. 1994. « Analyse de réseaux et sociologie des organisations ». *Revue française de sociologie*, vol 35, no 2, p. 293-320.
- Le Boutillier, J. 1998. *Rapport du groupe de travail sur le télé-enseignement et la multimédiatisation*. (document non publié).
- Lecompte, M.D. 1987. « Bias in the biography : Bias and subjectivity in ethnographic research ». *Anthropology & Education quarterly*, vol 18, p. 43-52.
- Lessard-Hébert., M. G. Goyette et G. Boutin. 1990. *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Agence d'Arc.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. Montréal : Guérin.

Lemaire, R. et R. Bouffard. 1994. *Stratégie d'élaboration de programme de formation*. Sherbrooke : Édition du CRP/faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke.

Linard, M. 1994. « La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre ». In *Open and distance learning, critical success factors*, sous la dir. de G. Davies et D. Tinsley, p. 45-55. Genève : Proceedings of the international conference.

Loisier, J. 1996. « Pour une approche éducationnelle de la sélection des technologies de l'information et de la communication ». In *La technologie en réseau*, sous la dir. de L. Sauvé, p. 287-296. Saine-Foy : CIPTE/Télé-université.

Maggi, B. 1996. « Coopération et coordination : enjeux pour l'ergonomie ». In *L'ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain*, sous la dir. de J.C. Sperandio, p. 8-23. Toulouse : Octares éditions.

Maroy, C. 1997. « Le partenariat : concept ou objet d'analyse? ». *Éducation permanente*, no 131, p. 29-36.

Mauss, M. 1950. « L'essai sur le don ». In *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.

Merriam, S. 1988. *Case study in education: A qualitative approach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Midler, C. 1996. « Modèles gestionnaires et régulations économiques de la conception ». In *conception et coopération*, sous la dir. de G. de Terssac et E. Friedberg, p. 63-85. Toulouse : Octares éditions.

Midler, C., G. Garel et A. Kessler. 1997. « Le co-développement : définition, enjeux et problèmes ». *Éducation permanente*, no 131, p. 95-108.

Moore, M. 1983. « A theory of independant study ». In *Distance education : international perspectives*, sous la dir. de D. Sewat, D. Keegan et B. Holmberg, p. 68-94. New-York : Croom Helm.

Moore, M. 1993. « Theory of transactional distance ». In *Theorical principles of distance education*, sous la dir. de D. Keegan, p. 22-38. London : Routhledge.

Moran, L. 1990. « Inter-institutional collaboration. The case of the Australian Inter-university Women's Studies major ». *Revue de l'enseignement à distance*, vol V, no 2, p. 32-48.

Moran, L. et I. Mugridge. 1993. « Policies and trends in inter-institutional collaboration ». In *Collaboration in distance education : international case studies*, sous la dir. de L. Moran et I. Mugridge, p. 151-164. London et New York : Routledge.

Morin, E. 1996. « Vers une théorie de la reliance généralisée ». In *Voyage au cœur des sciences humaines*, sous la dir. de M. Bolle de Bal, vol 1. Paris : L'Harmattan.

Mormont, M. 1992. « Pour une typologie des transactions sociales ». In *Pour une sociologie de la transactions sociale*, sous la dir. de M. Blanc, p. 112-135. Paris : L'Harmattan.

Moscovici, S. et W. Doise. 1992. *Dissensions et consensus. Une théorie générale des décisions collectives*. Paris : PUF.

Paquette, D. 2001. « Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender ». *DistanceS*, vol 5, no 1, p. 7-35.

Paradeise, C. 1988. « Acteurs et institutions. La dynamique des marchés du travail ». *Sociologie du travail*, vol 30, no 1, p. 79-105.

Paul, R. 1998. « Learning international partnership in distance education ». In *Partenaires favorisant l'apprentissage*, sous la dir. de J. Baggaley, T. Anderson et M. Haughey, p. 180-282. Athabasca : CADE/ACÉD' 98 conference.

Paul, R. 1990. *Open learning and open management : leadership and integrity in distance education*. London : Kogan Page.

Perriault, J. 1989. *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.

Perriault, J. 1996. *La communication du savoir à distance*. Paris : L'Harmattan.

Pires, A. 1997. « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique ». In *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de J. Poupart et al., p. 113-169. Montréal : Gaëtan Morin.

Poupart, J. 1998. « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques ». In *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de J. Poupart et al., p. 173-209. Montréal : Gaëtan Morin.

Polhemus, J.H. 1993. « The Toowoomba accord : a blueprint for collaborative external studies ». In *Collaboration in distance education : international case studies*, sous la dir. de L.Moran et I. Mugridge, p. 97-112. London et New York : Routledge.

Poirier, L. 1996. *Le chantier stratégique*. Paris : Hachette.

Reigeluth, C. 1996. « New paradigm of ISD? ». *Educational technology*, mai-juin, p. 13-20.

Reiser, R.A. et R.M. Gagné. 1983. *Selecting media for instruction*. Englewood Cliffs : Educational technology Publications.

Rémy, J. 1992. « La vie quotidienne et les transactions sociales : perspectives micro ou macro-sociologiques ». In *Pour une sociologie de la transaction sociale*, sous la dir. de M. Blanc, p. 83-111. Paris : L'Harmattan.

Rémy, J. 1994. « La transaction : de la notion heuristique au paradigme méthodologique ». In *Vie quotidienne et Démocratie*, sous la dir. de M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy et T. Storrie, p. 293-319. Lyon : Chronique sociale.

Rémy, J. 1996. « La transaction, une méthode d'analyse : contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme ». *Environnement & société*, no 17, p. 9-31.

Rémy, J. 1998. « La transaction sociale ». In *Les transactions aux frontières du social*, sous la dir. de M.-F. Freynet, M. Blanc et G. Pineau, p. 20-42. Lyon : Chronique sociale.

Rémy, J., L. Voyé et É. Servais. 1991. *Produire et reproduire : une sociologie de la vie quotidienne*, 2 t. Bruxelles : De Boeck. (première édition en 1978).

Reynaud, J.D. 1989. *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : A. Collin.

Reynaud, J.D. 1991. « Pour une sociologie de la régulation sociale ». *Sociologie et sociétés*, vol XXIII, no 2, p. 13-26.

Richards, T. et L. Richards. 1994. « Using computers in qualitative research ». In *Handbook of qualitative research*, sous la dir. de N. Denzin et Y. Lincoln, p. 445-462. Thousand Oaks : Sage Publications.

Robert, P. 1981. *Dictionnaire Le petit Robert 1*. Paris : Robert.

Rowland, G. 1993. « Designing and instructional design ». *ETR&D*, vol 41, no 1, p. 79-91.

Schmidt, S.M. et T. Kogan. 1977. « Interorganizational relationships : patterns and motivations ». *Administrative science quarterly*, no 22, p. 220-234.

Schwandt, T. 1994. « Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry ». In *Handbook of qualitative research*, sous la dir. de N. Denzin et Y.S. Lincoln, p. 118-137. Thousand Oaks : Sage Publications.

Skinner, B.F. 1958. « Teaching machines ». *Science*, no 128, p. 969-977.

Sue, R. 1997. *La richesse des hommes : vers l'économie du quaternaire*. Paris : Les éditions Odile Jacob.

Teil, G. 1992. « Un outil de sociologie assistée par ordinateur ». In *Ces réseaux que la raison ignore*, sous la dir. de M. Akrich, p. 211-236. Paris : L'Harmattan.

Thevenot, L. 1990. « Les entreprises entre plusieurs formes de coordination ». In *Les systèmes de relations professionnelles*, sous la dir. de J.D. Reynaud, F. Eynaud, C. Paradeise et J. Saglio, p. 347-370.

- Touraine, A. 1965. *Sociologie de l'action*. Paris : Seuil.
- Touraine, A. 1973. *Production de la société*. Paris : Seuil.
- Urzainqui Dominguez, M. 1996. « The student in open and distance learning ». In *From penny post to information super-highway : open and distance learning in close-up*, sous la dir. de M. De Volder, p. 33-53. Leuven : Acco.
- Van Compenhoudt, L., J. Rémy, D. Peto et M. Hubert. 1994. « La relation sexuelle comme transaction sociale : à partir des réactions aux risques du sida ». In *Vie quotidienne et Démocratie*, sous la dir. de M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy et T. Storrie, p. 93-112. Lyon : Chronique sociale.
- Van der Maren, J.-M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Voyé, L. 1992. « Transaction et consensus supposé ». In *Pour une sociologie de la transaction sociale*, sous la dir. de M. Blanc, p. 194-213. Paris : L'Harmattan.
- Wacheux, F. 1996. *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris : Économica, collection Gestion, Série : Politique générale, finance et marketing.
- Willis, J. 1995. « A recursive, reflective instructional design model based on constructivist-interpretivist theory ». *Educational technology*, vol XXXV, no 6, p. 5-23.
- Yin, R. 1989. *Case study research : design and methods*. Newbury Park : Sage publications.
- Zay, D. 1994. « Partenariat. Partnership ». *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, p. 719-725. Paris : Nathan.
- Zay, D. 1997. « Le partenariat en éducation et en formation : émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme? ». *Éducation permanente*, no 131-2, p. 13-28.
- Zeitlin, J. 1990. « Le triomphe de la négociation conflictuelle ». In *Les systèmes de relations professionnelles*, sous la dir. de J.D. Reynaud, F. Eynaud, C. Paradeise et J. Saglio, p. 169-182. Lyon : CNRS.

APPENDICE A

LISTE DES CODES DES ENTREVUES, DES RENCONTRES
ET DES JOURNAUX

Les entrevues

- C1 Entrevue de la coordonnatrice du CFM (5 juin 1998)
- D1 Première entrevue du directeur du CRED (28 octobre 1999)
- D2 Deuxième entrevue du directeur du CRED (4 novembre 1999)
- D3 Troisième entrevue du directeur du CRED (8 novembre 1999)
- G1 Entrevue avec la technicienne graphiste (11 février 1999)
- H1 Entrevue avec le directeur du BCNI (22 mai 1998)
- I1 Entrevue des initiateurs du projet E2000 (5 novembre 1999)
- L1 Entrevue avec la réviseuse linguistique (16 décembre 1998)
- R1 Entrevue du responsable au DECS (4 novembre 1999)
- P1 Première entrevue du professeur (6 mai 1998)
- P2 Deuxième entrevue avec le professeur (9 août 1998)
- T1 Entrevue d'une tutrice de la première et de la quatrième cohorte (30 octobre 1999)
- T2 Entrevue d'une tutrice de la première cohorte (6 novembre 1999)
- T3 Entrevue d'une tutrice de la deuxième cohorte (3 novembre 1999)
- T4 Entrevue d'un tuteur de la troisième cohorte (5 novembre 1999)

Les rencontres

- Rc1 Rencontre de planification des partenaires (25 mars 1998)
- Rc2 Rencontre de planification des concepteurs (6 mai 1998)
- Rc3 Rencontre de planification avec l'auxiliaire de recherche (23 juillet 1998)
- Rc4 Première rencontre de travail avec l'auxiliaire de recherche (11 août 1998)
- Rc5 Deuxième rencontre de travail avec l'auxiliaire de recherche (28 août 1998)

- Rc6 Rencontre des concepteurs, ajustement des modules VII et VIII (9 septembre 1998)
- Rc7 Rencontre des partenaires sur la révision globale des modules (1 mars 1999)
- Rc8 Rencontre de coordination des personnes tutrices (23 janvier 1999)

Les journaux

- JC Journal de conception rédigé par la spécialiste en éducation
- JO Journal d'observation

APPENDICE B

INSTRUMENTS MÉTHODOLOGIQUES

| | | |
|-----|---|-----|
| B.1 | Fiche de synthèse d'un document | 347 |
| B.2 | Tableau chronologique des documents consultés | 348 |
| B.3 | Tableau des objets traités dans la documentation et des sources complémentaires d'information | 362 |
| B.4 | Exemple de canevas d'entrevue | 365 |
| B.5 | Exemple de fiche de synthèse d'entrevue | 368 |
| B.6 | Exemple de fiche de synthèse de rencontre | 371 |

B.1 Fiche de synthèse de document

FICHE DE SYNTHÈSE DE DOCUMENT

Provenance :

Type de document :

Étudié le :

No de classement :

Localisation :

Description du document (date, à qui, de qui, nature etc)

Liens (événement, autres documents, personnes)

Résumé du contenu (contexte, acteur, thème, enjeu, argument, décision, prescription...)

Importance ou portée du document (dans la situation, pour la recherche)

B.2 Tableau chronologique des documents étudiés

| | DATE | TYPE | DE | A | OBJETS |
|----|----------|-----------|-------|---------------|--|
| 2 | 94/11/25 | contrat | TÉLUQ | DIP | Convention de coopération pour la diffusion EDU1600 |
| 3 | 95/06/? | lettre | CRED | TÉLUQ | Offre de partenariat général |
| 4 | 95/07/06 | rapport | DIP | R | Le CRED est invité à rassembler et analyser les offres disponibles pour la formation des publics E2000 |
| 5 | 95/07/13 | lettre | D | P | Mandat donné au CRED par le DIP pour le perfectionnement des directeurs. Demande de soutien du CRED à la TÉLUQ |
| 6 | 95/07/31 | lettre | TÉLUQ | CRED | Réponse à lettre du 13/7/95. Accord pour soutien. |
| 7 | 95/07/31 | lettre | TÉLUQ | CRED | Examen des modalités d'entente de partenariat pour la diffusion des cours de la TÉLUQ en Suisse romande |
| 8 | 95/08/04 | télécopie | CRED | TÉLUQ | Ravi des possibilités de collaboration. Contact après le 17 août |
| 9 | 95/08/24 | télécopie | CRED | TÉLUQ | Proposition ordre du jour conférence du 31/09/95. Discussion sur la Convention de coopération et le projet de perfectionnement des directeurs. |
| 10 | 95/08/? | rapport | R | | Description concept formation Éducation 2000; rapport groupe de travail Formation; philosophie de l'approche |
| 11 | 95/09/01 | télécopie | CRED | TÉLUQ | Informations sur E2000 dans lequel CRED est engagé; liste intitulé de cours différents collèges et universités canadiennes |
| 12 | 95/09/01 | télécopie | CRED | TÉLUQ | Canevas pour le protocole d'accord |
| 13 | 95/08/08 | lettre | TÉLUQ | CRED | Avis sur le protocole. Transfert du dossier à C |
| 14 | 95/08/12 | télécopie | CRED | TÉLUQ Cc C | État des recherches sur le perfectionnement des directeurs. Attend nouvelles du protocole |
| 15 | 95/08/19 | Lettre | UQTR | TÉLUQ | Informations sur activités UQTR Seychelles. Apport possible de UQTR au projet CRED |
| 16 | 96/01/18 | lettre | D | C | Envoi documentation dossier E2000 Demande évaluer si TÉLUQ peut répondre aux objectifs E2000 à partir du matériel existant Demande estimation coûts réalisation projet |
| 17 | 96/01/21 | PV | CRED | | Rôle FAD dans E2000. 3 publics cibles. Problématique de formation pour E2000 Appui du DECS pour utiliser FAD pour formation |

| | | | | | |
|----|----------|------------------|--------------|----------------|--|
| 18 | 96/03/20 | télécopie | D | Collège Boréal | Informations sur publics cibles; objectifs; modules retenus et scénarios d'achat ou d'adaptation des modules |
| 19 | 96/03/22 | télécopie | D | C | Version finale de la Convention. Corrections demandées. Nouveau public cible, les enseignants. Formation sur mesure et respect du calendrier E2000 Demande devis estimatif pour réaliser cette formation sur base de cours existants à adapter |
| 20 | 96/03/26 | télécopie | D | C | Offre de cours E2000 de Brig pour 96-97. Thèmes pour la formation des enseignants |
| 21 | 96/04/05 | télécopie | D | C | Article du Le Nouvelliste sur E2000 |
| 22 | 96/04/08 | télécopie | C | D | Convention pour diffusion des cours COM signée |
| 23 | 96/04/17 | lettre | C | D | E2000 peut être développé avec le CFM. Proposition de démarches à faire. Avis de P |
| 24 | 96/04/22 | télécopie | D | C | Demande de consulter matériel existant et ensuite travail d'adaptation à discuter. Hypothèse de travail. Retenir scénarios réalistes et supportables en termes de coûts et investissements |
| 25 | 96/04/24 | télécopie | D | C | Possibilité mandater TÉLUQ pour élaborer une formation sur mesure pour les 3 cycles du programme perfectionnement enseignants : 200 heures années, tutorat en présentiel, thèmes venant de E2000, modèle EDU1600 |
| 26 | 96/05/03 | télécopie | C | D | Proposition OS pour E2000. P responsable du contenu |
| 27 | 96/05/08 | lettre | D | C | Accepte l'estimation des coûts d'élaboration. Ajouts demandés pour les droits d'auteur |
| 28 | 96/05/11 | rapport | Groupe E2000 | | Rapport du groupe Formation E2000 accompagnant budget rédigé par R. Description Label E2000; objectifs visés; choix des participants; éléments de formation; 288 participants max.; engagements budgétaires. |
| 29 | 96/05/17 | Dc travail | P | | Résumé demande du CRED, objectifs, thématiques, thèmes 1 ^{er} année; clientèle et conditions d'encadrement |
| 30 | 96/05/17 | Offre de service | P | CRED E2000 | Offre de service 1ere année |
| 31 | 96/05/31 | télécopie | D | C | Accord de principe pour le développement selon OS; disponibilité d'experts suisses pour accompagner le processus et évaluer; attente de contrat définitif. |
| 32 | 96/06/11 | Ordre du jour | P | | Première réunion de planification de la conception du module 1 |

| | | | | | |
|----|----------|-------------------|---|-----------|--|
| 33 | 96/06/14 | Dc de travail | P | | Schéma organisateur des textes du module I; tableau des textes sélectionnés et nombre de page |
| 34 | 96/06/21 | Lettre officielle | P | R | Informations concernant les paramètres du contexte d'apprentissage; demande de validation des paramètres et réactions aux propositions. |
| 35 | 96/06/28 | Lettre officielle | R | P | Réponse à la lettre du 21 |
| 36 | 96/07/18 | télécopie | D | C | Dissocier Brig de projet. Accord entre TÉLUQ et CRED uniquement pour le contrat |
| 37 | 96/07/19 | CR activités | S | P | Compte-rendu des activités de recherche et de conception de la spécialiste, module I |
| 38 | 06/07/23 | Lettre officielle | C | D | Exemplaire du contrat signé |
| 39 | 96/07/23 | courriel | C | CRED | Réaménagement des noms faits et envoi de la copie du contrat |
| 40 | 96/08/11 | Doc eval | P | | Questionnaire d' évaluation du module I après diffusion |
| 41 | 96/08/12 | télécopie | P | R | Avis d'envoi du cahier d'Étude et manuel I pour validation . Demande de commentaires et suggestions début septembre. Soumis également à une professeure et à la coordonnatrice. |
| 42 | 96/08/16 | Avis | B | P | Commentaires de lecture critique des documents du module I |
| 43 | 96/08/22 | Lettre officielle | D | P Cc C | Procédures de validation des contenus. Demande d'informations sur encadrement Transmission du programme de formation des personnes tutrices |
| 44 | 96/08/26 | note | D | | (Notes manuscrites suite au téléphone de P). Mise en forme type EDU1600. Disponibilité des personnes tutrices (nb heures, tâches = 100 heures par module) |
| 45 | 96/08/27 | note | D | | (Note manuscrite suite à un téléphone). Consultation d'experts pour validation module I : critiques de l'expert |
| 46 | 96/08/31 | télécopie | D | P Cc C | Validation module I. Satisfaction des responsables E2000. Remarques et propositions |
| 47 | 96/09/03 | Convention | | | Entente particulière de collaboration entre le CRED et la TÉLUQ pour l'offre de bac en communication de la TÉLUQ en Suisse romande |
| 48 | 96/09/03 | télécopie | P | R | Demande de validation du paragraphe décrivant le CRED. Attend de prendre des décisions à propos des propositions faites suite à la validation |
| 49 | 96/09/05 | télécopie | D | P | Le directeur précise les fonctions de R et les siennes et indique que le directeur du CRED est le coordonnateur du projet et R est le mandant. |

| | | | | | |
|----|----------|-------------------|-------|---------------|--|
| 50 | 96/09/06 | note | D | | (note manuscrite) Intervention à discuter avec les personnes tutrices. Projet de formation des T (contacts avec P) |
| 51 | 96/09/12 | télécopie | P | D | Réponse suite à la conversation tel. du 6 septembre. Décisions concernant les modifications suite à la validation. Révision linguistique terminée. Transmis à l'édition . Livraison fin octobre. Formation des tuteurs. Préparation du module II |
| 52 | 96/09/? | Dc travail | S | P | Proposition de contenu du dossier d'évaluation |
| 53 | 96/09/17 | Lettre officielle | D | TÉLUQ Cc C | Contacts réguliers avec P qui fournit un excellent travail. 70 inscriptions pour décembre. Remerciement et satisfaction |
| 54 | 96/09/19 | télécopie | D | P Cc C | Réponse au message de P du 12/09/96. Confirmation sur différents objets. R mets à jour les informations pour la planification du module II |
| 55 | 96/09/23 | télécopie | P | D | Demande de trouver un volume pour le module III, introuvable au Québec |
| 56 | 96/09/24 | télécopie | R | P | Contenus demandé module II, liens avec E2000 |
| 57 | 96/09/? | Dc travail | P | S | Choix des textes module II et raisons |
| 58 | 96/09/? | Dc travail | S | | Démarche d'apprentissage et activités suggérées pour chaque phase |
| 59 | 96/09/? | Dc travail | S | P | Activité 2-B, module II, note manuscrite à P et réponse de P |
| 60 | 96/09/25 | télécopie | D | P Cc C | Formation des tuteurs. Audioconférence le 2 octobre |
| 61 | 96/09/26 | télécopie | P | D | Confirmation audioconférence du 2 octobre. S, collaboratrice sera présente et C |
| 62 | 96/09/26 | lettre | D | DECS | Suggestion de faire une expérience pilote en FAD au niveau du cycle, cours de Latin |
| 63 | 96/10/01 | télécopie | P | D | Pages de maquette du graphiste pour mise en page . Estimation du nombre de pages par maquette. Choix? |
| 64 | 96/10/04 | courriel | D | G | Réponses aux hypothèses pour édition des modules et proposition de la première page à valider avec P |
| 65 | 96/10/08 | Lettre | P | D | Proposition du plan de formation des T + activités de préparatoires de formation |
| 66 | 96/10/10 | Lettre officielle | TELUQ | D Cc C | Réponse à la lettre de D du 17/09/96. Satisfaction |
| 67 | 96/10/10 | courriel | C | CRED | Porte sur la technologie vidéo |
| 68 | 96/10/16 | télécopie | D | C | Réactions positives au programme de formation des T. Demandes des T. Vidéo le 15/11/96 pour discussion des cas |

| | | | | | |
|----------|----------|-----------|------------------|--------|---|
| 91 | 97/02/07 | courriel | S. Dr auteurs | C | Coûts des droits d'auteur et demande d'informations |
| 92 | 97/02/17 | télécopie | R | P | Indications contenus des modules IV-V et VI |
| 93 | 97/02/17 | télécopie | P | R | Proposition des buts et contenus modules IV à VI |
| 94 | 97/02/17 | télécopie | D | P | Évaluation du module I par les étudiants. Suggestion réduction nombre de sessions de regroupement pour le 2 ^e cycle. |
| 95 | 97/02/20 | courriel | D | C | Démarches pour diffusion élargie des modules. (Transmis à P) Avis de satisfaction des usagers |
| 96 | 97/02/21 | Dc inf | D | P | Calendrier des rencontres |
| 97 | 97/03/05 | courriel | C | D | Annonce de Offre de service 2 ^e année. Diffusion élargie. Nouveau partenariat possible |
| 98 | 97/03/11 | courriel | S.Sr auteurs | P et C | Droits d'auteur : coûts et conditions |
| 99 | 07/03/14 | courriel | D | C | Réponse au courriel du 5/03 et élection des conseillers d'État |
| 100 A | 97/03/14 | courriel | D | P | E2000 a transmis la documentation pour le module IX et reste a disposition pour informations supplémentaires. 3 ^e groupe d' inscrits pour démarrage en mars, total 80 étudiants. Envisage la reconnaissance cantonale de la formation |
| 100 B | 97/03/14 | courriel | P | D | P a reçu la documentation. Le module III est a l' édition |
| 101 | 97/04/03 | lettre | C | D | Réponse à la diffusion élargie , conditions. Demande copie de la documentation de cours. Préparation du contrat 2 ^e année |
| 102 | 97/04/04 | courriel | C | D | Transmission module III. Fin du contrat . Souhait continuer la collaboration. Information sur droits d'auteur suivent. Attente pour la phase II. |
| 103 | 97/04/08 | lettre | T2 | Groupe | Aspects dégagés de l' évaluation de la rencontre du 15 mars. Points à traiter |
| 103 B | 97/05/03 | | | | |
| 104 | 97/05/06 | lettre | C | D | Montants versés pour les droits d'auteurs . Rapport |
| 105 | 07/05/27 | contrat | D | C | Envoi du contrat signé pour la 2 ^e année |
| 106 | 97/05/28 | courriel | D | C | 2 ^e session de formation des tuteurs. Diffusion élargie |

| | | | | | |
|-----|----------|-----------|----------|-----------|--|
| 107 | 97/05/29 | courriel | C | D | Réponse. Transmis au Directeur du CFM pour suivi. Satisfaction à propos des échanges |
| 108 | 97/06/10 | lettre | D | tuteurs | Évaluation des apprentissages. Évaluation individuelle nécessaire pour reconnaissance. Besoin que les travaux puissent être montrés |
| 109 | 97/06/? | article | D | P | Article de revue sur le bilan positif de la 1 ^e année du programme formation E2000 |
| 110 | 97/06/14 | note | S | | Notes prises à la rencontre de planification de la conception 2 ^e cycle avec P. Idée du jeu collectif |
| 111 | 97/06/14 | OS | P | S | Copie de l'offre de service 2 ^e année |
| 112 | 97/06/20 | lettre | D | tuteurs | Rencontre de coordination annoncée pour les personnes tutrices |
| 113 | 97/07/02 | lettre | Dr école | D | Retour manuel module I. Commentaires lecture. 12 enseignants engagés dans le processus. |
| 114 | 97/07/08 | lettre | D | P | Demande de service pour nouveau projet de formation |
| 115 | 97/08/06 | courriel | P | D | Première transmission de courriel avec fichier attaché |
| 116 | 07/08/07 | courriel | D | P | Information sur la planification de la diffusion , 2 ^e année |
| 117 | 97/08/11 | courriel | P | D | Version du module IV terminée. Expédition. Commentaires de validation demandés pour le 1 ^{er} septembre |
| 118 | 97/08/10 | télécopie | D | P | Rapport d'évaluation du module II par les usagers |
| 119 | 97/08/18 | note | D | | Note manuscrite à propos d'un téléphone de R sur la révision partielle des modules dans le but d'une utilisation individuelle des modules. |
| 120 | 97/08/21 | Dc infor. | P | | Proposition de révision du module I |
| 121 | 97/08/27 | courriel | P | D | Modalités de révision des modules de 1 ^e année et suggestions révision module I approuvée par CFM. Demande de réactions. Demande les questionnaires d'évaluation des étudiants 1 ^{er} année. |
| 122 | 97/08/27 | lettre | D | Tuteurs R | Projet de révision. Demande aux tuteurs remettre les commentaires validation module IV et points prioritaires révision modules antérieurs à remettre le 3 septembre. Demande les questionnaires d'évaluation remplis par les étudiants. |
| 123 | 97/08/27 | Lettre | Étudiant | tutrice | Avis d'absence de août à octobre et raisons |
| 124 | 97/09/03 | courriel | D | C | Projet formation personnel administratif. Demande de propositions concrète. |
| 125 | 97/09/09 | courriel | D | P | Envoi validation module IV partenaires. Stagiaire élabore bibliographie commentée 1 ^e année. |
| 126 | 97/09/09 | rapport | D | P | Synthèse commentaires validation module IV |

| | | | | | |
|-----|----------|----------|----------|------------|--|
| 127 | 97/09/18 | Lettre | D | Tuteurs | Transmis remarques pour révision à P. Soumet réponse de P. rencontre d'information 2 ^e cohorte le 20 novembre |
| 128 | 97/09/23 | Courriel | D | P | Information sur les inscriptions . Demande module révisé pour le 14 sept. Commentaires sur hypothèses de P. Prise en compte d'une utilisation ultérieure . |
| 129 | 97/09/24 | Courriel | P | D | Réception doc. Évaluation module I. Révisions module I faites |
| 130 | 97/09/26 | Courriel | D | P | Remarques sur le message du 24. Questions sur le jeu collectif. Informations sur les dates des séances de regroupement collectif . |
| 131 | 97/09/26 | Courriel | P | D | Réactions aux commentaires du 23. En raison de difficultés à concevoir les modules, réfléchi à des hypothèses de travail pour la 3^e année . |
| 132 | 97/10/09 | Lettre | DIP | Étud. et R | Candidatures retenus pour inscription, 2 ^e cohorte. Convocation rencontre d'information au CRED. |
| 133 | 97/10/20 | Courriel | P | D | Commentaires validation module IV. Révision et édition module IV débutées. Début travail conception module V. |
| 134 | 97/10/20 | Courriel | P | D | Envoi module V. Demande commentaires de validation pour le 15 nov. Semaine prochaine mod IV édité et mod. I révisé. |
| 135 | 97/11/02 | Lettre | Étudiant | D | Lettre justifiant un abandon . |
| 136 | 97/11/04 | Lettre | C | D | Transmission module I révisé, et module IV |
| 137 | 97/11/04 | Courriel | P | D | Avis dépôt mod. I révisé et mod.IV. Explications sur les révisions mod.I. Début conception mod. VI en attendant commentaires mod. V. |
| 138 | 97/11/? | Courriel | D | P | Pas besoin de révision module II. Caractères trop petits de certains textes . Améliorations demandées. |
| 139 | 97/11/10 | Courriel | P | D | Envoi 3 vidéo . Suggestion d'utilisation d'ici 2 semaines. |
| 140 | 97/11/12 | Courriel | D | C | Le CRED sera évalué par la Confédération. Documents reçus mais disquettes ne fonctionnent pas. Caractères trop petits de certains textes. |
| 141 | 97/11/13 | Courriel | D | C | Page manquante dans un texte module IV |
| 142 | 97/11/24 | Courriel | D | P | Rapports validation module V des tuteurs. Caractères trop petits et difficulté du jeu interactif. Accueil 2 groupes 2 ^e cohorte. |
| 143 | 97/11/24 | Courriel | P | D | Commentaires reçus. Pas de changements. Retient 2 demandes : gros caractères et facilitation du travail des tuteurs pour le jeu interactif. Suggestions d'utilisation des vidéos. |
| 144 | 97/11/28 | Lettre | D | Tuteurs | Envoi des suggestions d'utilisation des vidéos |

| | | | | | |
|------|----------|------------------|--------|-----------------|---|
| 145 | 97/12/04 | Lettre | D | Tuteurs | P a de la difficulté à préciser les contenus des modules 3^e cycle . Sollicite aide. Faire part commentaires à R. |
| 146 | 97/12/06 | Lettre | D | Étudiant | Demande raisons d'abandon d'un étudiant et d'officialiser l'abandon auprès de R. |
| 147 | 97/12/? | Dc ref | R | Étud. | Bibliographie complémentaire pour les 9 modules et explications d'utilisation. |
| 148 | 97/12/15 | Courriel | P | D | Annonce envoi module pour validation . Souhaite réactions avant fin janvier |
| 149 | 98/01/28 | Télécopie | CRED | P | Envoi des questionnaires évaluation module III |
| 150 | 98/01/28 | Courriel | D | P | Module V doit être disponible le 7 mars. Distribué aux étudiants à cette date. |
| 151 | 98/01/29 | Courriel | P | D | Module V terminé. Attend validation module VI pour terminer. |
| 152 | 98/02/02 | Courriel | D | P | Validation module VI d'une tutrice. Souligne aspects visuels et les résumés. |
| 153 | 98/02/03 | Courriel | C | D | Envoi module V |
| 154 | 98/02/04 | Lettre | C | D | Vu le graphiste pour grossir les caractères de certains textes |
| 155 | 98/02/06 | Courriel | P | D | Réponses de D intercalées dans message de P. Évaluation des étudiants module III très positive. Reprendre la reproduction de certains textes module VI et faire les résumés. Demande de P la participation des étudiants pour trouver textes locaux. Diminution du nb d'étudiants par groupe suggéré. |
| 156 | 98/02/11 | Courriel | P | D | Modifications des dossiers d'évaluation , pas de questionnaires mais activités allégées selon souhaits des étudiants. |
| 157 | 98/02/12 | Courriel | D | P | Informations sur abonnement à Vie Pédagogique. |
| 157b | 98/02/25 | Télécopie | R | P | Informations sur les contenus modules VII-VIII-IX. |
| 158 | 98/02/27 | Courriel | P | D | Propositions de dates présence en Suisse. Précision de 2 objectifs |
| 159 | 98/03/03 | Corriel | D P | P D | Échange courriel pour organisation voyage de P en Suisse. Confirmation rencontre de R le 25 et autres rencontres planifiées |
| 160 | 98/03/13 | Lettre | D | Tuteurs Etd. | Annonce visite de P et conférence. Informations concernant le dossier reconnaissance et équivalences . |
| 160b | 98/03/13 | Dc travail | P | | Hypothèses de travail pour la troisième année de développement |
| 161 | 98/03/20 | Courriel | P | CFM | Révision module III tel que prévu au contrat. Pas de coûts supplémentaires. Premier contrat totalement terminé. Livraison module VI début mai. Voyage en Suisse en mars pour discuter modalités, contenu an 3 . Accord de principe an 3 pour nouveau contrat. |
| 162 | 98/03/25 | Compte- rendu | CRED | | Compte-rendu de la rencontre du 25 mars de P et des personnes tutrices. Bilan d'expérience des personnes tutrices |

| | | | | | |
|------|----------|--------------|------|----------|---|
| 162b | 98/03/26 | Compte-rendu | CRED | | Questions et commentaires des participants suite à une présentation de P. Plus articles de journaux sur la visite de P en Suisse. |
| 163 | 98/03/30 | Memo | S | P | Avis sur élaboration des ateliers modules II-III-IV et propositions ajouts activités d'encadrement |
| 164 | 98/04/08 | Courriel | D | C | Appréciations sur P suite visite CRED et informations sur cette visite |
| 165 | 98/04/16 | Lettre | CRED | R | Envoi documents, textes, livres, articles de presse et article de P sur le constructivisme |
| 165b | 98/04/10 | Dc travail | P | | Offre service an 3 |
| 165c | 98/04/23 | Lettre | C | D | Envoi Offre service an 3 et demande d'accord pour contrat |
| 166 | 09/04/21 | Télécopies | CRED | Écoles | Annonce conférence le 23 avril 1998, organisée par CRED et DECS |
| 167 | 98/04/30 | Courriel | C | D | Envoi module VI. Demande 2 exemplaires imprimés. Avis facturation volet 2 avec détails droits auteurs . |
| 168 | 98/04/30 | Courriel | P | D | Retour de voyage. Dépôt module VI, 2^e année complétée . Prop OS3 . début travail avec S. |
| 169 | 98/05/06 | Courriel | D | P | Réponse courriel du 30. Taille limite des caractères de certains textes . Pas de nouvelles de OS3. |
| 170 | 98/05/06 | Notes | S | | Notes manuscrites, rencontre travail an 3. Mandat de S. Jeu interactif, an 2. |
| 171 | 98/05/07 | Lettre | T2 | D | Travaux des étudiants complétés, autres à venir. |
| 172 | 98/05/18 | Courriel | D | C | Accord OS3 . Débat public sur Loi E2000 . Pessimiste. |
| 173 | 98/05/28 | Courriel | C | D | Contrat formel s'en vient. Facture finale 2 ^e cycle bientôt. |
| 174 | 98/06/12 | Courriel | D | P ccC | Projet loi rejeté par 70 % . Déception personnelle. Inquiétude, influence public CRED. |
| 175 | 98/06/15 | Courriel | P | D | Demande si résultat vote change pour production 3 ^e année. Conception déjà débutée. Propositions pour évaluation des apprentissages . Attend réactions. |
| 176 | 98/06/18 | Télécopie | CFM | D | Dès réception accord, 2 exemplaires du contrat a signer. (réponse du CRED : accord pour signature) |
| 177 | 98/06/19 | Courriel | D | P | Résultats modifie rien. Évaluation, retenir les 2 propositions. DECS et R prêts à apporter collaboration . |
| 178 | 98/07/07 | Lettre | P | Tuteur | Impressionné par synthèse évaluation de ce module. Mais moins important maintenant que les mises à jour sont faites. Propose grande liberté dans la démarche d'évaluation. |
| 179 | 98/07/20 | Lettre | CRED | C | Contrat signé selon OS du 22 avril 1998 |

| | | | | | |
|------|----------|------------|---------------|----------------------------|--|
| 179b | 98/07/23 | Dc travail | S | CFM | Mandat de l'auxiliaire de recherche |
| 180 | 98/07/28 | Courriel | P | D | Envoi modules VII et VIII. Demande validation pour fin août |
| 181 | 98/08/10 | Lettre | CRED | T1;T2; T5 et R | Envoi 1 ^e version module VII et VIII pour validation . Demande remarques fin août |
| 182 | 98/09/01 | courriel | P | D | Rappel besoin commentaires validation car documents en révision linguistique |
| 183 | 98/09/03 | Courriel | D | P | Transmission commentaires validation module VII et VIII |
| 184 | 98/09/03 | Télécopie | D | T5 | Confirme commande vidéocassette reportage Antenne 2 |
| 185 | 98/09/05 | Courriel | P | D | Reçu commentaires. Informations sur modifications semaine prochaine |
| 186 | 98/09/04 | Courriel | P | S. édition | Besoin éditeur graphiste pour module VII et VIII en octobre et module IX en janvier. Explications sur le travail prévu. |
| 187 | 98/09/10 | Courriel | P | D | Décisions sur les modifications apportées aux modules VII et VIII suite validation |
| 188 | 98/09/10 | Courriel | P | Resp. droits auteurs | Demande information coûts d'achat d'une vidéocassette |
| 189 | 98/09/14 | Courriel | S. Édition | P | Transfert demande au graphiste pour évaluation de la demande. Transmets après le nom de la ressource du SED et les montants des services |
| 190 | 98/10/06 | Télécopie | D | P | Modèle questionnaire d'évaluation module II élaboré par un tuteur. Éléments de bibliographie pour le module VII |
| 191 | 98/10/06 | Rapport | D | P | Rapport d'évaluation du module II d'un groupe d'étudiants |
| 192 | 98/10/06 | Courriel | D | P | Questionnaires d'évaluation des modules I-II et III. Peu d'évaluation dans le cycle II, révision? Planification cycle 3, les modules VII et VIII sont prêts? Nombre de sessions d'encadrement collectif? Perspective d'avenir : offre par cycle et offre par module , conséquences. |
| 193 | 98/10/06 | Notes | D | | Téléphone à R. Atelier TIC , 5 ^e semaine, contenu des ateliers, tarif des intervenants. Organisation par R. |
| 194 | 98/10/07 | Courriel | P | D | Réponse au courriel du 6. Offre par cycle et par module |
| 195 | 98/10/07 | Lettre | D | Tuteurs | Calendrier rencontre 3 ^e année. Confirmer réinscription 3 ^e année. Copie présence sessions 2 ^e cycle. Rappeler aux étudiants de remettre exemplaire de TN |
| 196 | 98/10/08 | Courriel | D | P | Réponse au courriel du 7. Offre par cycle et par module |
| 197 | 98/10/08 | Courriel | P | D | Réponse au courriel du 8. Offre par cycle et par module |

| | | | | | |
|-----|----------|----------|----------|-----------|---|
| 198 | 98/10/10 | Courriel | P | D | Pas de révision des modules de 2 ^e année. Engagé quelqu'un pour faire le bilan des évaluations en main. Évaluation de l'ensemble de la formation? Réutilisation du matériel, exploration des possibilités. |
| 199 | 98/10/16 | Lettre | D | Dir école | Utilisation des locaux de l'école pour la formation |
| 200 | 98/10/19 | Courriel | D | P | Rapport évaluation de T1 du module VI et 2 ^e année par les étudiants. Commentaires de D. |
| 201 | 98/10/28 | Courriel | P | D | Envoi module IX pour validation . Réactions avant 23 novembre. |
| 202 | 98/10/30 | Courriel | P | D | Déposé version finale mod. VII et VIII. Vidéos à venir si coûts raisonnables |
| 203 | 98/10/30 | Lettre | CFM | D | Envoi officiel modules VII et VIII |
| 204 | 98/11/04 | Courriel | D | P | Travail remarquable, terminer module IX. |
| 205 | 98/11/09 | Courriel | P | D | Commentaires demandés pour le 23 novembre pour être prêt pour fin janvier |
| 206 | 98/11/17 | Courriel | P | D | Envoi cassettes vidéo modules VII et VIII. Pas de scénario d'utilisation, au choix des tuteurs. |
| 207 | 98/11/23 | Courriel | D | P | Demande de délai de R pour la validation module IX |
| 208 | 98/11/18 | Lettre | Étudiant | R et CRED | Retrait temporaire de la formation pour raison de santé |
| 209 | 98/11/23 | Lettre | Tuteur | D | Validation module IX |
| 210 | 98/11/23 | Lettre | T1 | D | Validation module IX |
| 211 | 98/12/02 | Lettre | CRED | tuteur | Transmission matériel VII-VIII + liste des étudiants, factures des étudiants. |
| 212 | 98/12/08 | Courriel | D | P | Validation module IX par R et promoteur E2000 |
| 213 | 98/12/08 | Courriel | P | D | reçu commentaires module IX. Pas de modifications. A retiré en-tête E2000. |
| 214 | 98/12/09 | Courriel | D | P | Réponse au message du 8 de P |
| 215 | 98/01/12 | Lettre | D | Étud. | Proposition d' analyse et de compilation des travaux pour publication |
| 216 | 99/01/12 | Lettre | CRED | T2 | Informations sur matériel module VII et VIII. Projet compilation des travaux notés. Demande accord étudiants . Atelier TIC |
| 217 | 99/01/12 | Lettre | D | Étud. | Atelier TIC , répartition groupes, copie programme. |
| 218 | 99/01/13 | Lettre | D | Tuteurs | Séance de coordination le 23/01/99 et ordre du jour. Évaluation des travaux. |
| 219 | 99/01/13 | Lettre | CRED | ORDP | Atelier TIC ; répartition des groupes, copie programme |
| 220 | 99/01/15 | Lettre | CRED | Tuteur | Transmission des modules IV=V-VI, plan de Sion pour la rencontre du 23 janvier |
| 221 | 99/01/18 | Courriel | P | D | Module IX à l'édition |
| 222 | 99/01/19 | Courriel | D | P | Annonce rencontre coordination avec les tuteurs, le 23-01-1999 |

| | | | | | |
|-----|----------|------------|----------|---------------|---|
| 223 | 00/01/19 | Courriel | D | P | Réponse au message du 18/01/1999 pour résoudre les problèmes d'évaluation des travaux; qualité importante pour évaluation par les experts pour reconnaissance . Mise à jour pour offre par module . |
| 224 | 99/01/20 | Courriel | P | D | Point de vue sur l'évaluation. Révision mineure pour offre par module , problèmes des droits d'auteurs et d'édition. Projet adapté pour Internet |
| 225 | 99/01/23 | PV | D | | Procès-verbal de la séance de coordination avec les tuteurs. Archivage des travaux, évaluation des travaux, critères d'évaluation . |
| 226 | 99/02/01 | Lettre | CFM | D | Transmission disquette et documents module IX |
| 227 | 99/02/03 | Lettre | CRED | R | Réponse à des demandes de R; lieu de rencontres du groupe de T4; calendrier des rencontres T2. |
| 228 | 99/02/04 | Note | D | | Notes suite téléphone avec P sur révision des modules |
| 229 | 99/02/08 | Dc travail | P | S | Proposition de révision du programme envoyée à D le 11/02 |
| 230 | 99/02/12 | Courriel | P | D | Proposition de révision du programme |
| 231 | 99/02/17 | Courriel | D | P | Proposition reçue. Rencontre avec R pour discuter. Relit les modules pour faire part de ses corrections. Demande d'élaborer d'un nouveau dossier d'évaluation par module |
| 232 | 99/02/19 | Lettre | CRED | T2 | Liste des étudiants et directives pour archivage des travaux. À valider et retourner |
| 233 | 99/02/26 | Lettre | CRED | T2 | Avis de remise d'une copie du module IX par étudiant pour le 13 mars |
| 234 | 99/02/26 | Courriel | Étudiant | D | Proposition d'analyser les travaux notés. Demande rencontre avec tuteurs, auteurs et D pour clarifier les objectifs |
| 235 | 99/03/11 | Lettre | D | T1 et T5 | Proposition aménagement calendrier 3 ^e cycle pour présentation des travaux |
| 236 | 99/03/11 | Lettre | D | Étud. | Informations à propos du TN3 : objectifs, conditions, caractéristiques etc. |
| 237 | 99/03/25 | Liste | CRED | Et | Liste des travaux confiés pour étude dans le cadre du TN3 (46 travaux) |
| 238 | 99/03/31 | Courriel | P | S | Intermédiaire pour réception courriel de D à S du 16/02/99 et 31/03/99. Manque 1 page au texte 8, module 1. Préparation séjour Suisse pour recherche. |
| 239 | 99/03/31 | Courriel | S | D | Envoi de la page manquante. Vérification adresse électronique. Acceptation proposition calendrier de séjour. |
| 240 | 99/04/19 | Lettre | T | Étudiant | Planification séance 1 ^{er} mai 1999 pour présentation TN 2e et 3e année. Normes de publication des citations. |
| 241 | 99/05/15 | Télécopie | D | C | Lettre groupe Beauchemin pour reproduction et coûts |
| 242 | 99/06/? | Directives | CRED | Tuteurs Étud. | Directives concernant l'archivage des travaux |

| | | | | | |
|-----|-------------------|------------|-------------------|-------------------------|---|
| 243 | 99/06/01 | Lettre | D | T2 | Version finale des directives sur l' archivage des travaux à transmettre aux étudiants. Explications des concessions faites et décisions prises. |
| 244 | 99/06/09 | Lettre | D | Tuteurs | Suite réactions des étudiants sur archivage , révision des directives. Confidentialité à respecter. |
| 245 | 99/07/06 | Lettre | D | T1, T5 | Fiches évaluation modules VII et VIII par étudiants nécessaires. Étudiants de T2 ne sont pas satisfaits. Journée de formation le 2 octobre. |
| 246 | 99/07/07 | Lettre | CRED | C | Transmission de 2 exemplaires des modules VII et VIII |
| 247 | 99/10/02 | Dossier | CRED | Tuteurs | Dossier d'appoint pour la formation du 2/10/99. Processus de mobilisation des étudiants dans l'apprentissage. |
| 248 | 99/10/04 | CR | Tuteurs | | CR conférence téléphonique de 4 tuteurs le 04/10/99 sur le problème de la certification et des équivalences et impacts sur les travaux notés |
| 249 | 99/10/04 | Lettre | Tuteurs | Étudiant | Avis séance de regroupement 9 et 10. Programme de la rencontre. Souhaits particuliers? (envoyé par le CRED le 05/10/99) |
| 250 | 99/10/05 | Dc travail | | | Tableau d'évolution des effectifs dans la formation |
| 251 | 99/10/08 | Lettre | Étudiant GR T5 | CRED DECS | Lettre de résolution à propos de la reconnaissance et des équivalences . Attendre solution acceptable avant de déposer les travaux notés en novembre. |
| 252 | 99/10/12 | Lettre | Étud. GR T5 | CRED DECS Syndic. | Droits à l' équivalence . Résolution de ne pas remettre les travaux 3 ^e année et déposés sous scellés chez avocat. Proposition rencontre D, dernière séance d'encadrement |
| 253 | 99/10/14 | Fiche | | | Fiche d'évolution des effectifs d'un groupe 2 ^e cohorte |
| 254 | 99/10/28 | Brochure | CRED | | Brochure descriptive du CRED |
| 255 | 99/10/29 | Lettre | D | Étud. Gr T5 | Réponse du CRED à la résolution des étudiants et leurs questions sur les équivalences |
| 256 | 99/11/02 | Texte | S | | Texte de présentation de S sur la FAD et l'apprentissage à distance à la rencontre d'information des nouveaux étudiants, 4 ^e cohorte débutant novembre 99. |
| 257 | 99/11/02 | Dc inf | R | | Document d'information pour la rencontre d'information des nouveaux étudiants |
| 258 | 99/02 au 99/05 | Fiches | Tuteur | CRED | Fiches d'évaluation des TN1 |

B.3 Tableau des objets traités dans la documentation et des sources complémentaires d'information

| OBJETS | DOCUMENTS | ENTREVUES ¹¹⁴ | AUTRES |
|--|--|--------------------------|------------------|
| Contexte | | | |
| E2000 | 10; 11; 19; 21; 28; 172; 173; 174 | I1; R1 | Revue Résonances |
| ▪ Évolution du projet E2000 | | I1 | |
| ▪ Acteurs principaux | | I1; R1 | JO |
| ▪ Formation publics cibles | | I1; R1 | |
| ▪ Reconnaissance et certification | 100; 248; 251; 252; 255 | I1 | JO |
| ▪ Place du CRED dans la Réforme | 4 | D1; D2; R1 | |
| ▪ Mandat du CRED | 5 | D2 | |
| ▪ Effets et impacts | | I1; R1 | |
| FAD Suisse | 17; 62; 140; 162B; 254; 256 | D2; I1; R1 | JO |
| ▪ EDU 1600 | 2; 7 | H1; I1; C1 | |
| ▪ Rapport CRED – BRIG | | D2 | |
| Partenariat général | 3; 8; 12; 13; 19; 22; 47; 53; 66; 97; 114; 124 | H1; C1 | |
| Teluq-CRED | 7 | H1; C1 | |
| Entente de diffusion | 5; 6; 9; 14; 15; 18; 16 | C1; | |
| Demande de soutien form des clientèles cibles | 19; 20; 23; 24; 25; 28; 29; 109 | D2; I1 | |
| Formation sur mesure des enseignants | | | |
| Le partenariat de conception | | | |
| Fondements, conditions d'émergence et facteurs de maintien | | D1; I1 | |
| Partenaires | | D1 | |
| ▪ Rôles et responsabilités des partenaires | 49; 72; 257 | D2; D1; C1; R1 | Article AIPU JO |
| ▪ Relations entre les partenaires | | D1; D2; R1 | JO |
| ▪ Autres acteurs | | D1; C1 | |
| Enjeux et retombées du partenariat | | D2; D1; C1 | |
| Condition de succès | | D2; D1; I1; R1 | |

¹¹⁴ La liste des codes des entrevues, des rencontres enregistrées et des journaux se retrouve à l'appendice A1.

| | | | |
|-------------------------|--|--------|-------------------------------|
| Offre de service | | H1; C1 | |
| OS1 | 26; 27; 30; 31; 36; 38; 39 | | |
| OS2 | 90; 92; 93; 97; 99; 101; 105; 106; 107; 111 | | |
| OS3 | 131; 145; 158; 159; 165B; 165C; 168; 169; 172; 173; 176; 179 | D3; P1 | Rc1; Rc2 JO |
| Processus | | | |
| Conception | | | |
| ▪ Module 1 | 32; 33; 34; 35; 37; 40; 41; 48; 52; 77 | | |
| ▪ Module 2 | 51; 54; 56; 57; 58; 59; 69 | | |
| ▪ Module 3 | 55; 78; 81; 82; 85 | | |
| Planif An 2 | 110 | | |
| ▪ Module 4 | 117 | | |
| ▪ Module 5 | 133; 134 | | |
| ▪ Module 6 | 137 | | |
| Planif An 3 | 160B; 170; 175; 177 | | Rc2; JO; JC |
| ▪ Module 7 et 8 | | | JC; JO |
| ▪ Module 9 | 100; 179B | | Rc3; Rc4; Rc5 JC; JO |
| Validation | | D2 | |
| ▪ Module 1 | 41; 42; 43; 45; 46; 48; 51; 54; 113 | I1 | |
| ▪ Module 2 | 69; 70; 72 | | |
| ▪ Module 3 | 85; 89; 90 | | |
| ▪ Module 4 | 117; 119; 125; 126; 133 | | |
| ▪ Module 5 | 134; 137; 142; 143 | | |
| ▪ Module 6 | 148; 152; 155; 169 | | |
| ▪ Module 7 et 8 | 180; 181; 182; 183; 185; 187 | | JO JC |
| ▪ Module 9 | 201; 204; 205; 207; 209; 210; 212; 213; 214 | | JO JC |
| Production | | | |
| ▪ Révision linguistique | 51; 182 | L1 | JO Versions des modules |
| ▪ Édition graphique | 44; 51; 54; 63; 64; 72; 74; 134; 151; 154; 186; 189 | G1 | JO Version des modules |
| ▪ Droits d'auteurs | 73; 75; 88; 91; 98; 101; 104; 173; 188; 224 | C1 | JC Rc3; Rc4 |

| | | | |
|--|--|----------------------|--|
| Diffusion | 83; 84; 96; 100; 103; 116; 132; 142; 150; 192; 195; 199; 235; 240; 249; 250; 253; 256; 257 | | |
| ▪ Promotion et inscription | 100; 132 | D2 R1 | JO |
| ▪ Clientèle | | D2 R1 | JO |
| ▪ Atelier TIC | 193; 194; 216; 217; 219 | R1 | |
| ▪ Travaux notés | 108; 171; 195; 215; 216; 217; 218; 222; 224; 225; 232; 234; 236; 237; 242; 243; 244; 258 | T1; T2; T3; T4 | Rc8 |
| ▪ Encadrement | | | |
| - Formation des tuteurs et encadrement des tuteurs | 50; 51; 54; 60; 61; 65; 68; 79; 106; 112; 218; 223; 225; 232 | | Rc8 JO |
| - Rôle, tâches des tuteurs et relation avec CRED | | D2 T1; T2; T3; T4 | JO |
| - Rencontres collectives | | T1; T2; T3; T4 | JO |
| Évaluation de la formation | | D2 I1 | JO |
| ▪ Évaluation par étudiants | 94; 118; 121; 122; 129; 149; 155; 178; 190; 191; 192; 198; 200; 245 | | Fiches d'évaluation Article AIPU JO |
| Révision des modules | 90; 120; 121; 122; 127; 129; 130; 131; 134; 136; 137; 138; 156; 161; 163; 192; 198; 228; 229; 230; 231 | | Versions des modules JO Rc7 |
| Diffusion élargie | 95; 97; 99; 101; 103b; 196; 119; 128; 192; 194; 197; 222; 224; 229 | C1 | JO Rc7 |
| Aspects administratifs CFM- CRED (transmission documents) | 67; 71; 76; 80; 86; 87; 88; 90; 102; 136; 141; 153; 154; 161; 167; 168; 202; 203; 206; 211; 220; 226; 233; 246 | | JO |

B.4 Exemple de canevas d'entrevue

ENTREVUE T

Personne tutrice

Objectif : explorer le rôle et les tâches de la personne tutrice et sa situation de médiateur entre les structures, le contenu et les étudiants.

RÔLE, TÂCHES ET ACTIVITÉS

1. Comment vous définissez-vous en tant que tuteur?
2. Racontez-moi comment ça s'est passé dans les premiers temps où vous êtes devenu tuteur?
3. Est-ce que c'est différent maintenant? Qu'est-ce qui est différent dans votre façon d'envisager votre travail, votre rôle ou vos tâches?
4. Quelles sont vos activités comme tuteur?
5. Quelles sont les tâches, les activités ou le rôle qui vous paraissent les plus importants en tant que tuteur?
6. Qu'est-ce qui vous semble le plus facile et le plus difficile dans vos activités ou dans votre rôle de tuteur?

RELATIONS TUTEUR- PROGRAMME

7. Quand vous avez reçu le matériel correspondant aux modules dont vous assurez l'encadrement, qu'est-ce que vous avez fait?
8. Comment vous êtes-vous approprié le programme ?
9. Le programme laisse passablement d'espace d'autonomie ou si on veut de marge de manœuvre pour être adapté aux besoins, aux attentes de chacun. Comment utilisez-vous cet espace d'autonomie si on s'en réfère à vos propres choix, à vos propres intérêts? Si on s'en réfère aux intérêts et aux attentes des étudiants? Comment percevez-vous votre rôle de tuteur face à cet espace d'autonomie?
10. Qu'est-ce qui vous semble constituer des contraintes dans le programme? Comment gérez-vous ces contraintes? Comment les étudiants gèrent-ils ces contraintes? Comment percevez-vous votre rôle de tuteur face à ces contraintes.

11. Est-ce que votre façon de voir le programme et de travailler avec ces contraintes et cet espace d'autonomie s'est modifiée depuis que vous avez commencé à travailler comme tuteur?

RELATION TUTEUR-CONTENU

12. Est-ce que considérez que vous avez besoin de bien connaître le contenu des modules pour réaliser votre travail de tuteur?

13. Lorsque les étudiants vous posent des questions au sujet du contenu, comment fonctionnez-vous? Comment voyez-vous votre rôle relativement à la compréhension du contenu de la formation?

14. Vous est-il arrivé de ne pas vous sentir à l'aise avec le contenu de la formation? Qu'avez-vous fait alors?

15. Vous est-il arrivé d'avoir une interprétation différente des contenus que celle d'un étudiant ou d'un groupe d'étudiants? Que faites-vous dans ces cas-là?

RELATION TUTEUR-ÉTUDIANTS

16. Vos responsabilités de tuteur vous amènent à être en contact avec les étudiants, nous allons aborder la question des contacts individuels. Est-ce qu'il vous arrive que les étudiants vous contactent individuellement? Quelles sont les principales raisons de ces contacts? De façon générale comment ça se déroule? Comment comprenez-vous votre rôle dans les contacts individuels avec les étudiants? Avez-vous des indices des effets de vos interventions auprès de l'étudiant?

17. Vous arrive-t-il de contacter vous-même des étudiants? Dans quelles circonstances? Comment les étudiants réagissent-ils face à ces contacts initiés par vous-même? Quel est votre avis concernant les responsabilités des tuteurs face à ces contacts? Quels sont les effets de votre appel sur vous-même? Sur l'étudiant?

18. Vous arrive-t-il d'être contacté par un groupe d'étudiants? Quelles sont les principales raisons de ces contacts? Comment ça se déroule? Votre rôle est-il différent dans les contacts de groupe que dans les contacts individuels? Avez-vous des indices concernant les effets de vos interventions auprès du groupe?

ENCADREMENT COLLECTIF

19. Vous avez également la responsabilité d'animer les rencontres d'encadrement collectif. Sur quoi portez-vous votre attention lorsque vous préparez ces rencontres?

20. Dans le matériel, il y a des propositions d'organisation et de déroulement de ces rencontres. Comment adaptez-vous ce déroulement à votre propre manière de fonctionner? Comment adaptez-vous ce déroulement à votre groupe?
21. Comment se partagent les responsabilités entre vous-mêmes et les étudiants face à l'organisation des rencontres d'encadrement collectif?
22. Quelles sont vos principales tâches durant ces rencontres d'encadrement collectif? Comment percevez-vous votre rôle? Quelles sont les principales interventions que vous faites auprès des étudiants?
23. Lorsque les étudiants travaillent en sous-groupe ou en atelier, qu'est-ce que vous faites?
24. Vous est-il arrivé d'avoir à intervenir dans un atelier ou un sous-groupe pour aider les étudiants à faire face à des difficultés? Quels genres de difficultés? Comment faites-vous pour les aider?
25. Avez-vous constaté des changements entre les premières rencontres d'encadrement collectif que vous avez animé et les rencontres que vous animez maintenant? À quoi attribuez-vous ces changements?

RELATIONS AVEC L'ÉTABLISSEMENT

26. En tant que tuteur, vous êtes employé par le CRED. À votre avis, quelles sont les attentes de l'établissement relativement au travail du tuteur?
27. Avez-vous du soutien de la part de l'établissement dans la réalisation de vos tâches de tuteur?
28. Qu'est-ce qui est le plus facile et le plus difficile dans vos relations avec l'établissement? Est-ce difficile de se trouver un peu entre les étudiants et leurs attentes ou leurs demandes et l'établissement et ses attentes ou demandes?
29. Si vous aviez à faire des recommandations à une personne qui débute comme tuteur, qu'est-ce que vous lui diriez?
30. Y a-t-il d'autres aspects qui vous semble important de mentionner qui me permettrait de mieux comprendre le rôle du tuteur dans cette formation?

B.5 Exemple de Fiche de synthèse d'entrevue

FICHE SYNTHÈSE D'ENTREVUE**Type de contact** Lieu : CRED

Face-à-face : x

Téléphone :

Courriel :

Date de l'entretien : 28/10/99

Date du résumé : 26/06/01

Code de l'entretien : D1

Renseignement généraux

Nom : xxx

Fonction : Directeur, CRED

Coordonnées :

Autorisation signée : x

1. Thèmes ou questions importantes soulevés

1. CRED
2. Place du CRED dans la Réforme
3. Relation CRED, Département et Teluq
4. Partenariat : fondements, conditions d'émergence et facteurs de maintien
5. Partenariat : facteurs de succès
6. Partenariat : impacts et effets
7. Rôle des différents partenaires
8. Autres acteurs
9. Stratégie de développement du CRED

2. Résumé des informations obtenues

1. CRED

Le CRED est un établissement semi-public ou semi-privé. Le CRED a reçu un mandat tacite du DECS, qui a été accepté mais pas officialisé, un mandat de prestation de cours et de programme à caractère universitaire. Il est donc avant tout un prestataire de services qui offre des formations provenant d'autres universités, en accord avec des universités françaises, québécoises. (*Suite des informations*)

2. Place du CRED dans la Réforme

Avant même que le CRED n'existe, il y avait l'idée, la volonté d'une réforme du système scolaire dans le Valais et l'idée d'utiliser la formation comme mesure d'accompagnement du

projet, c'est-à-dire de former les gens qui allaient être les acteurs du changement ou allaient accompagner ce changement. (*Suite des informations*)

3. Relation CRED - Département - Teluq

Une fois la décision prise d'offrir la formation des enseignants à distance, il y a eu un lien très fort entre le Département et le CRED pour mettre en place une série de recherche de ressources existantes pour aller de l'avant dans ce projet.

La première étape a été d'évaluer toutes les offres en FAD qui existaient par rapport aux thèmes choisis. Cette première approche n'a pas aboutie parce qu'il aurait fallu contacter beaucoup trop de partenaires, tous étrangers puisque la Suisse ne faisait pas de formation à distance jusqu'à présent. Finalement, ils ont retenu la solution d'un partenariat avec la Télé-université, laquelle a constitué le groupe permettant d'aller de l'avant dans le projet de formation qu'on proposait aux enseignants. (*Suite des informations*)

4. Partenariat : fondement, conditions d'émergence et facteurs de maintien.

Le partenariat est une démarche relativement complexe qui fait appel aux compétences différentes, complémentaires.

En raison du côté novateur du projet (de formation), il y avait nécessité d'associer plusieurs partenaires. Chaque établissement partenaire avait ses propres objectifs.

Dans ce partenariat, il s'agissait de co-produire quelque chose, ce qui était différent de leur rôle habituel de prestataire de services. (*Suite des informations*)

5. Partenariat, facteurs de succès

L'un des aspects importants est la prise de risque. On s'est dirigé vers une seule institution sans vraiment en avoir une connaissance très fine et on a compté sur la chance parce qu'on a travaillé en urgence. Mais le choix n'a pas été innocent, le risque était calculé. En prémices il y a eu EDU1600, ce premier contact avec P et si on s'est adressé à lui c'est parce qu'on le connaissait. D a participé à EDU1600 et ce cours élaboré par P collait bien à ses connaissances, sa façon de voir les choses, certaines de ses convictions. Il voyait que cette formation répondait aux objectifs définis par le DECS. On s'est rendu compte que les partenaires en place avaient une façon commune de voir les choses et de chercher à atteindre les objectifs. Sans ça, le projet n'aurait peut-être pas eu lieu. Il y avait concordance de vues entre les partenaires, la base théorique venant surtout de l'université de Genève. Mais D croit que s'ils avaient impliqué des universitaires suisses, le projet aurait capoté parce que ce projet remet en question ce qui se passe, ce que font ces gens là. (*Suite des informations*)

6. Partenariat : impacts et effets

Ce partenariat a fait ses preuves et a essentiellement des aspects positifs. D ne voit pas comment les choses auraient pu être conçues différemment.

Rendre le CRED plus solide, plus crédible sur le marché concurrentiel de la formation parce qu'il peut afficher 3 ans d'expérience qui a marché ainsi qu'un programme complet.

Ce qui est central dans ce partenariat, c'est la FAD, c'est quelque chose que les gens commencent à connaître mais sans vraiment savoir de quoi il s'agit. Ils se rendent compte des possibilités qu'elle offre, qu'il faut utiliser. Ce partenariat en FAD constitue un exemple que des projets peuvent fonctionner en partenariats, à partir de réseaux, qu'on peut intervenir à un niveau très local, régional même dans un contexte de partenariat international, avec des partenaires à des milliers de km de distance les uns des autres. *(Suite des informations)*

7. Rôle des différents partenaires

Le rôle du DECS était de promouvoir cette formation, d'en donner l'accès au plus grand nombre. Ils se sont engagés en soutenant financièrement l'inscription des enseignants afin qu'un plus grand nombre aient accès à cette formation, en prenant en charge une partie de l'organisation de cette formation, en faisant la promotion de cette offre afin d'apporter des effectifs au CRED. Ça a donné des garanties au CRED et limitait le risque financier pris par le CRED en finançant le développement de cette formation. Cette formation n'aurait pas pu se développer de cette façon sans cet engagement du DECS. *(Suite des informations)*

8. Autres acteurs

D considère les tuteurs comme des partenaires du projet de programme, parce que très impliqués, rattachés au CRED, convaincu de la démarche et porteur du projet auprès des étudiants. Ce sont des participants.

D a fait des contacts personnels avec des directeurs d'établissement dont certains ont soutenu le projet, la démarche, en envoyant des enseignants en formation, en informant leurs employés de l'existence de cette formation. Ce sont aussi des partenaires en quelque sorte, des partenaires silencieux. Il y a en un à qui D a demandé son avis concernant un module et s'il y a plusieurs effectifs venant de la région de Sierre, D l'attribue à ce directeur là. *(Suite des informations)*

9. Stratégie de développement du CRED

Maintenant que le CRED a une certaine assise, il est intéressé à être actif dans tout ce qui touche aux pratiques de formation. Il est en train de construire une offre de base qui gravite autour des domaines d'activités, de pratiques assez précises (par exemple, le programme de Formation de formateur). Ce programme est élaboré en partenariat avec la Teluq mais sans la présence du DECS. *(Suite des informations)*

B.6 Exemple de fiche de synthèse de rencontre

FICHE DE SYNTHÈSE RENCONTRE DE PLANIFICATION DES TRAVAUX DE L'AN 3

Type de contact

Face à face : enregistrée
Téléphone :
Courriel :

Lieu : TÉLUQ
Date de la rencontre : 6-5-98
Date de la synthèse : 26-7-02

Renseignements généraux

Personnes présentes : Le professeur; la spécialiste en éducation

But de la rencontre : Clarification du mandat : tâches à réaliser, manière de procéder, répartition des responsabilités.

1. Thèmes et questions importantes abordées

1. Clarification des différences entre les OS
2. Clarification du mandat
3. Détermination des conditions de réalisation des travaux et des balises
4. Répartition des responsabilités
5. Exploration des difficultés anticipées
6. Négociation du contrat
7. Exploration des idées liées à la conception
8. Référence au référendum
9. Évaluation de la formation

2. Résumé des échanges

1. Clarification des différences entre les OS

- Exposé des hypothèses de SE pour expliquer le rationnel des différences entre les offres de service; *« moi j'avais vu que, bon probablement pour le module 9 étant donné qu'on a le matériel en main, du moins du matériel, il a certainement diminué le nombre de jours là-dessus ...il y a des limites dans le nombre de jours possibles, il y a 30 jours entre telle date et telle date, tu peux pas extensionner là beaucoup. »*

- Explications de P sur le rationnel pour déterminer le nombre de jours totaux : *« J'ai prévu moins de temps parce que d'une part on a toute la littérature et d'autre part parce que pour*

moi, c'est plus facile de concevoir, même si c'est 130 heures, de concevoir un bloc de 130 heures que de concevoir deux blocs séparés. Donc ça prendrait moins de temps. D'autre part aussi, j'ai réduit les activités d'encadrement, les rencontres d'encadrement à 18 heures ».
 - conclusion de P : *« Pour conclure la dessus. Donc il doit y avoir moins de travail dans la planification de l'encadrement, ce qui fait que je pouvais diminuer le nombre de jours là aussi. C'est de là que vient la diminution du nombre de jours. Il doit y avoir une différence d'à peu près 5000\$ avec l'an passé si je me rappelle. »*

2. Clarification du mandat et des travaux à réaliser

- Première tâche, élaborer une proposition de répartition des rencontres d'encadrement pour la faire parvenir au CRED dans les premières 2 semaines après le début des travaux;
- Discussion sur le processus de conception : par quoi on commence et par quoi on finit; P affirme au début qu'il commence par les contenus et terminent par le guide d'étude et SE affirme que c'est le guide d'étude le premier parce qu'il oriente. Résolution de la contradiction : *« C'est-à-dire qu'il y a un certain nombre de décisions que je prends au début...un certain nombre de choses sur lesquelles je les consultais comme sur l'évaluation, sur les moments où on faisait l'encadrement...on leur envoyait ça pour qu'ils puissent réagir et on fait la rédaction, moi je faisais la rédaction finale du guide d'étude à la fin... »*
- atelier pratique sur les technologies pris en charge par la Suisse (Suite des informations).

3. Détermination des conditions de réalisation des travaux et des balises

- Détermination de la date de dépôt du premier module. Référence à l'OS, l'expérience antérieure et aux OS antérieures. P fait habituellement confirmer la date de début de la formation par le CRED et c'est à partir de ces dates que l'échéancier des travaux est déterminé, à rebours. Module VII-VIII devrait être envoyé au CRED pour validation début août et revenu début septembre, 10 jours pour faire les modifications après validation, 15 jours pour la révision linguistique et de 15 à 20 jours pour l'édition. Donc dépôt au CRED fin octobre. SE se donne la date du 1^{er} août pour dépôt version préliminaire à P. (Suite des informations)
- demande exprimée par SE de disponibilité pour consultation en cours de conception. Confirmation de la disponibilité de P sur demande : *« Quand tu voudras qu'on s'assoie ensemble et qu'on en discute, tu ne te gênes pas, tu m'arrêtes, je te parlerai de ça. Je prendrai le temps qu'il faut ».*
- conclusion sur la planification du travail par SE : *« je vais au moins commencer à me faire une idée à partir des documents que tu as et à partir de ça, dire ça va être quoi la 3^e année finalement, ce qu'il peut y avoir là-dedans. Je vais surtout m'occuper des modules 7 et 8 pour tout de suite parce que si je commence à entrer dans le module 9, je vais faire le module 9 avant de faire les 2 autres, mais ce n'est pas ça qu'il faut faire, il faut que j'aie une certaine idée ».*

4. Répartition des responsabilités

- P se gardait du temps de spécialiste de contenu, là il ne veut pas. Libération d'un certain nombre de jours au salaire d'un prof, donc augmentation des ressources monétaires

disponibles pour l'engagement d'une auxiliaire de recherche ou pour l'augmentation du nombre de jours au salaire de la spécialiste, moindre que celui de professeur.

- demande de précision de SE sur la répartition des responsabilités de conception : « *Quand tu dis faire le moins possible, ça veut dire que ce que tu faisais avant, l'écriture des introductions, les...un certain nombre d'activités, tout ça, ça veut dire que tu ne touches plus du tout à ça? Donc si je comprends bien, le 10 jours ce serait pour de la révision, de la relecture* »

- P garde la responsabilité des contacts avec le directeur, la lecture finale, l'administration comprenant les contacts avec les autres spécialistes.

- P fait habituellement les modifications après validation par les Suisses mais là ce serait SE qui aurait à les faire.

5. Exploration des difficultés anticipées

- SE envisage les difficultés que présente l'organisation logique des modules VII et VIII parce qu'ils touchent à plusieurs sous-thèmes pas nécessairement reliés entre eux. Échange sur la logique de conception et d'organisation.

6. Négociation du contrat d'engagement de SE

- 70 jours au moins pour la spécialiste : 50 en spécialiste pédagogique, 20 en spécialiste de contenu. Demande de précision sur le contrat d'engagement, 2 différents ou un seul.

- Précision des conditions d'engagement et prise de décision commune

7. Exploration des idées liées à la conception

- Exposé des idées de P sur la répartition des rencontres d'encadrement

- Exposé des idées de SE sur le module IX

- demande de SE : « *As-tu une idée de l'organisation du module 7 et 8 comme tu en avais eu pour la deuxième année?* »

8. Référence au référendum

- Demande de décision en rapport avec le référendum sur E2000

SE - *Est-ce qu'on attend les résultats du référendum avant de savoir si on utilise le matériel du DECS?* (Suite des informations)

9. Évaluation de la formation

- Échanges sur les possibilités de procéder à l'évaluation du cours, exploration des manières d'intégrer une telle évaluation dans le module IX en tant que projet possible. Argumentation de SE en faveur d'une évaluation de la formation.

APPENDICE C

COMPLÉMENT D'INFORMATIONS DU CHAPITRE IV

| | | |
|-----|--|-----|
| C.1 | Extraits de l'Accord de coopération TÉLUQ-CRED | 375 |
| C.2 | Les ententes spécifiques | 376 |
| C.3 | Comparaison des Offres de service | 379 |
| C.4 | Tableaux synthèse des commentaires de validation des modules | 385 |

C.1 Extrait de l'accord de coopération entre la Télé-université, le Centre d'études de Brig et le Centre romand d'enseignement à distance.

[...]

1. Objet

- 1.1 Le présent accord a pour objet le support que la Télé-université peut apporter au Centre pour le développement de la formation à distance sur le territoire suisse, et ce par l'intermédiaire du CRED.
- 1.2 La Télé-université et le Centre conviennent de poser les bases d'une collaboration régulière et permanente et ils se reconnaissent mutuellement le rôle d'interlocuteur privilégié dans les questions touchant l'enseignement à distance en langue française pour la Suisse.

2. Champs de coopération

- 2.1 La Télé-université considère le Centre comme un intermédiaire privilégié en enseignement pour la diffusion de ses programmes, de ses cours et de ses activités de perfectionnement en français sur le territoire suisse. Cet accord ne couvre pas les ententes qui pourraient intervenir avec les établissements d'enseignement suisses qui porteraient sur la recherche, notamment en enseignement à distance, les stages et les échanges d'étudiants ainsi que tout autre objet non identifié ci-dessus.
- 2.2 À titre d'intermédiaire privilégié, le Centre sera informé de toute demande suisse et sera associé concrètement à toutes celles qui seront de son ressort. D'entente avec la Télé-université, le Centre évaluera dans chaque cas les possibilités de répondre à ces demandes. En cas d'impossibilité du Centre de répondre à ces demandes, la Télé-université se réserve le droit de le faire seule ou en partenariat. Le droit de refus du Centre devra s'exercer dans un délai n'excédant pas trois mois à compter de la date de la demande.
- 2.3 Le Centre s'engage à ne pas offrir des activités ou des programmes provenant d'autres établissements dans les champs où œuvre la Télé-université, sans obtenir l'accord préalable de cette dernière.
- 2.4 Dans le cas de développement de programmes ou d'activités en enseignement à distance et en langue française, le Centre et la Télé-université s'engagent à déterminer ensemble si la demande peut faire l'objet d'une collaboration. Par défaut, le Centre ou la Télé-université pourront développer des collaborations avec d'autres partenaires.
- 2.5 Pour chaque programme de formation ou activité, un accord spécifique sera négocié par les partenaires.
- 2.6 En principe, le Centre assume les fonctions : d'information, de documentation, de prospection, d'organisation et les tutorats, sous conditions précises définies par la Télé-université.

3. Durée de l'accord

- 3.1 Cet accord s'applique dès sa signature mais il ne peut en aucun cas interférer avec les ententes déjà signées avec d'autres groupes, associations et établissements ou les annuler : il sera nul et de nul effet si aucun des accords spécifiques prévus au point 2.5 n'est signé dans un délai d'un an suivant la signature du présent accord de coopération; [...]

C.2 Les ententes spécifiques

Les ententes spécifiques 1-2 et 4¹¹⁵ portent sur la diffusion du baccalauréat en communication de la TÉLUQ (ES1; 09-1996), du certificat en communication organisationnelle (ES2, 08-1998) et d'un programme court sur mesure en conduite d'entreprise (ES4, 05-1999). De l'avis des informateurs, la mise en œuvre des ententes spécifiques, d'un point de vue logistique, s'est faite difficilement. De nombreux obstacles se sont présentés : préjugés, lenteurs administratives, insécurité et inquiétudes, fermeture face à la nouveauté de la situation, inadaptation des procédures et des systèmes informatisés. Se présentaient également la question du statut des étudiants suisses et celle du coût de l'inscription. Devaient-ils être considérés comme des étudiants étrangers et payer les droits élevés de scolarité de cette catégorie d'étudiants ou comme des étudiants de la TÉLUQ mais « extra-muros »? À quel prix devait s'élever les droits de scolarité?

Étant donné l'importance de l'accord de coopération, le directeur du BCNI¹¹⁶, dès le début des négociations de l'entente, soit en septembre 1995, confia à l'une des professionnelles¹¹⁷ de la TÉLUQ, Suissesse d'origine, le mandat de soutenir le CRED dans ses recherches, d'assurer la mise en œuvre des ententes spécifiques et de coordonner la réalisation des contrats fermés. Pour l'application des ententes, plusieurs démarches ont dû être faites. D'abord au sein même de la TÉLUQ pour déterminer le coût de vente du matériel de cours, ce coût devant tenir compte des coûts de conception et de développement du matériel, ceux de production et de distribution ainsi que les frais encourus pour la correction des examens laquelle, par règlement, doit se faire par des correcteurs de la TÉLUQ. Ensuite auprès du ministère de l'Éducation du Québec pour s'assurer d'être dans la légalité concernant les droits de scolarité des étudiants suisses. Enfin, auprès des deux partenaires, afin qu'ils adoptent des manières différentes de considérer les modalités d'inscription et le nombre de cours par session. En effet, la Suisse pratique un modèle d'inscription annuelle qui engage l'étudiant à s'inscrire à quatre cours par session alors qu'à la TÉLUQ l'inscription est

¹¹⁵ Selon les informations recueillies, l'entente 3 n'a jamais été mise en œuvre.

¹¹⁶ L'entrevue avec le directeur du BCNI, qui est devenu par la suite le responsable du Centre de formation sur mesure a été faite le 25 mai 1998.

¹¹⁷ L'entrevue avec la coordonnatrice s'est tenue le 5 juin 1998.

continue et la pratique est de deux cours par session en moyenne. Des modalités particulières ont dû être négociées, telles que la durée d'une session, passant de 15 semaines pour le Québec à 18 ou 20 semaines pour la Suisse, ce qui a demandé des modifications au système automatisé d'inscription, de suivi et d'attribution de personnes tutrices. La TÉLUQ a également dû trouver des façons économiques et efficaces d'expédier le matériel d'apprentissage à l'étranger puisqu'au Québec, le matériel arrive directement au domicile des étudiants. Dans le cas de la Suisse, ce matériel a été expédié par container et distribué localement par le CRED afin de limiter les coûts de distribution.

En termes d'effets, les ententes 1, 2 et 4 ont généré entre le trimestre d'automne 1996 et le trimestre d'hiver 2000, 562 inscriptions dans 21 cours différents procurant à la TÉLUQ des bénéfices intéressants. Mais les effets de cet accord sont également d'une autre nature comme on peut le constater. Dans le bilan réalisé par la Direction des études de la TELUQ en mai 2000, la directrice des études concluait qu'il s'agissait d'un partenariat réussi mais qu'il était nécessaire d'améliorer la cohésion interne de la TÉLUQ concernant le côté opérationnel de la mise en œuvre des ententes. Comme elle l'indique :

La difficulté de mise en œuvre des ententes spécifiques concernant les programmes et les cours crédités par les unités administratives de soutien commande un traitement manuel, spécifique à chaque entente et différent du fonctionnement habituel. La seule référence devient les modalités prévues à l'entente spécifique elle-même. Les clientèles issues de ces ententes se traitent en marge des opérations normales, chaque entente est un cas particulier impliquant des applications hors normes. Le personnel affecté aux opérations découvre l'existence de ces ententes au moment où il a à exécuter les tâches. N'ayant pas été avisé des particularités de ces ententes, il sait que les normes standard ne s'appliquent [pas], mais ignore par quoi les remplacer. Il s'ensuit des erreurs et des délais dans le traitement (Direction des études, 2000, p.8).

Aussi, suite à ce constat, la Direction des études recommandait de désigner le Directeur des études comme responsable de la mise en œuvre de l'entente cadre. On demandait également que les responsables de chaque entente spécifique informent les personnes impliquées dans les opérations et s'assurent que les modalités et les dispositions de l'entente soient bien comprises (Direction des études, 2000). Sur un plan plus informel, la coordonnatrice au CFM, pour limiter les délais dans le traitement des demandes d'inscription et faciliter le cheminement des dossiers de service en service, bâissait un instrument de référence

indiquant toutes les étapes par lesquelles devait passer un dossier étudiant ainsi qu'une liste de points de vérifications qui devraient être faites, de service en service. Ce type d'instrument n'existait pas encore à la TELUQ.

Malgré ces difficultés, la Directrice des études recommandait « que la Télé-université réitère son intérêt face au CRED et soit sensible au besoin d'expansion de ce dernier, quitte à revoir les termes de ses ententes » (Bilan des ententes avec le CRED, mai 2000, p.9). De plus, elle indiquait que toutes les personnes interrogées dans le cadre de ce bilan considéraient leurs relations avec les interlocuteurs du CRED comme très bonnes et surtout caractérisées par un bon esprit de collaboration. Aussi, les ententes furent-elles renouvelées, contribuant ainsi à maintenir l'accord général de coopération TÉLUQ-CRED.

C.3 Comparaison des Offres de service

L'offre de service de la première année a servi de modèle pour la rédaction des deux autres offres. Cependant, l'étude comparative des trois offres montre des différences qui peuvent généralement être expliquées en se référant au cadre général et au contexte spécifiques dans lesquels elles ont été rédigées, sauf dans quelques cas qui seront identifiés. Le tableau C.3.1 relève les différences les plus marquantes.

Tableau C.3.1 : comparaison des offres de service

| Sections de l'offre | Offre 1996-1997 (17 mai 1996) | Offre 1997-1998 (19 mars 1997) | Offre 1998-1999 (22 avril 1998) |
|----------------------|--|---|--|
| Objet | Conception de 3 modules et d'un guide d'encadrement présentiel (40 heures) | Conception de 3 modules et d'un guide d'encadrement présentiel (32 heures) | Conception de 3 modules et d'un guide d'encadrement présentiel (18 heures) |
| But | But général et 4 objectifs spécifiques | Même but et modifications de 3 premiers objectifs spécifiques | Même but et modifications des 4 objectifs spécifiques |
| Contenu | Trois thèmes | Trois thèmes | Trois thèmes et précision sur la répartition du temps entre les modules. |
| Démarche pédagogique | Autonomie de l'apprenant; approche cognitiviste et constructiviste; support cognitif et métacognitif | Idem mais ajout d'un élément portant sur l'évaluation des apprentissages | Idem à l'offre de 1997-1998 |
| Le matériel | 3 manuels d'apprentissage; 1 guide d'encadrement | 1 cahier d'étude ; 3 manuels d'apprentissage; 1 guide d'encadrement; 1 dossier d'évaluation | 1 cahier d'étude; 2 manuels , le premier pour les modules VII et VIII et le second pour le module IX, comprenant aussi l'activité d'évaluation des apprentissages; 1 guide d'encadrement comprenant aussi les activités d'évaluation de la formation. |

| | | | |
|-----------------------------|--|---|--|
| L'échéancier | Étalé entre le 1 ^{er} juin 1996 et le 31 mars 1997 dont : . dépôt 1 ^{er} module le 31 novembre 1996 . dépôt 2 ^e module le 31 janvier 1997 . dépôt 3 ^e module le 31 mars 1997 | Étalé entre le 1 ^{er} mai 1997 et le 31 mars 1998 dont : . dépôt 1 ^{er} module le 30 août 1997 . dépôt 2 ^e module le 20 décembre 1997 . dépôt 3 ^e module le 31 mars 1998 | Étalé du 1 ^{er} mai 1998 au 30 janvier 1999 dont . dépôt des modules VII et VIII le 30 octobre 1998 . dépôt du module IX le 30 janvier 1999 |
| Les ressources et les coûts | 30 jours professeur responsable 30 jours spécialiste de contenu 30 jours traitement didactique 15 jours révision linguistique 30 jours édition 25 jours coordonnatrice 60% du total des honoraires pour les frais d'administration | 40 jours professeur responsable 30 jours spécialiste de contenu 40 jours traitement didactique 20 jours révision linguistique 30 jours édition 10 jours coordonnatrice 60% des honoraires pour frais d'administration (+5 700\$ par rapport au coût total de 1996) | 30 jours professeur responsable 20 jours spécialiste de contenu 50 jours traitement didactique 20 jours révision linguistique 20 jours pour l'édition 13 jours pour la coordonnatrice 60% des honoraires pour les frais d'administration (- 3 000\$ par rapport aux coûts de 1996) |
| Évaluation et révision | par questionnaire auprès des étudiants révisions mineures faites par la Télug | Idem | par une activité d'encadrement collectif révisions mineures faites par la Télug |

On remarque que le nombre d'heures d'encadrement en présentiel diffère d'une année à l'autre. On se rappellera que l'un des éléments déterminés par le DECS au moment de la commande et provenant des décisions prises par le groupe Formation E2000 quant à l'encadrement était de favoriser, pour la première année, un maximum de temps d'encadrement en présentiel et de diminuer ce temps pour les deuxième et troisième années. La différence dans le nombre d'heures d'encadrement en présentiel dans les Offres de service reflète la prise en compte de cet élément de la commande du DECS par les rédacteurs de l'offre de service¹¹⁸.

Le but de la formation demeure inchangé au cours des ans, malgré la polémique entourant le projet E2000. Il se réfère à l'intention générale du DECS de «développer, chez les

¹¹⁸ Le nombre d'heures d'encadrement de la première et de la deuxième année a été déterminé par le DECS et le CRED si on s'en réfère aux documents consultés (dc94)

enseignants, des connaissances et des outils pédagogiques leur permettant de participer activement au processus de renouvellement des pratiques de leur école » (OS1, 1996). Le quatrième objectif spécifique de la formation est le même pour la première et la seconde année. Il vise le développement de compétences pédagogiques permettant à l'enseignant d'innover dans ses pratiques quotidiennes. Pour la troisième année, ce quatrième objectif vise le développement d'outils et de pratiques d'évaluation assurant une meilleure qualité des apprentissages et de l'enseignement. Ce quatrième objectif reflète des positions prises par E2000 dans son projet de transformation des écoles valaisannes, à savoir, s'appuyer sur la créativité et la capacité d'innovation des enseignants pour améliorer le fonctionnement des écoles sans entraîner des coûts supplémentaires et engager les enseignants dans une démarche d'assurance qualité. Quant aux trois autres objectifs spécifiques, ils se réfèrent aux thèmes abordés dans les manuels d'apprentissage et, par conséquent, sont nécessairement différents d'une année à l'autre.

Au plan des contenus, on constate que la troisième année comporte une indication de la répartition du temps accordé à chaque module. Dans les offres 1 et 2, il est sous-entendu que les 200 heures de formation sont réparties également entre les trois modules de l'année alors que l'on précise pour la troisième année, que le temps accordé au dernier module, soit le module IX portant sur l'évaluation et l'assurance qualité, serait 130 heures, soit 65% du temps annuel de formation au lieu des 33% habituels. Cette différence trouve son explication dans les grands axes et les objectifs du projet E2000. On se souviendra que E2000 visait à accorder une plus grande autonomie dans les écoles à condition que ces dernières mettent en place un système d'assurance qualité, système dans lequel l'enseignant devait procéder à l'évaluation et l'amélioration de la qualité de son enseignement et de ses interventions. En accordant plus de temps dans ce dernier module, les promoteurs souhaitaient démontrer l'importance qu'ils accordaient à ces objectifs du Département, amener les enseignants à s'investir dans l'atteinte de ces objectifs et leur donner du temps pour réaliser un bilan avec une base théorique assez solide pour pouvoir s'engager dans ce processus d'amélioration de la qualité de leur enseignement et de leur école (D3).

Les deuxième et troisième offres de service comprennent une indication à propos de l'évaluation des apprentissages qui n'apparaît pas dans la première offre de service. On remarque également une différence dans les composantes du matériel pédagogique à élaborer. Dans la première offre, il était convenu d'élaborer un manuel d'apprentissage et un guide d'encadrement. La deuxième offre comprend, en plus, un guide d'étude ainsi qu'un dossier d'évaluation. L'examen du matériel des trois années de formation montre que, dès la première année, un guide d'étude ainsi qu'un dossier d'évaluation ont été ajoutés au matériel prévu dans l'offre. Il y a donc eu ajustement de l'offre de service pendant l'élaboration de la première année de formation, ajustement qui s'est par la suite répercuté sur les offres des années deux et trois. À l'offre trois, on remarque aussi un changement dans le nombre de manuels d'apprentissage passant de trois à deux. L'offre indiquait également que les informations concernant le travail noté servant à l'évaluation des apprentissages seraient insérées dans le manuel d'apprentissage du module IX. Malgré ces indications de l'offre, on a constaté qu'un dossier d'évaluation a quand même été élaboré et fait partie du matériel d'apprentissage de la troisième année.

L'échéancier montre la rapidité avec laquelle les travaux d'élaboration devaient être effectués. On se rappellera que le DECS demandait que la formation des enseignants débute à l'automne 1996 alors que la demande pour l'élaboration d'une formation sur mesure n'a été déposée qu'en mai 1996 et le contrat signé en août 1996. On peut donc supposer que les travaux ont débuté sur la base de l'accord informel établi au moment de l'acceptation de l'offre de service par le directeur du CRED au début de mai 1996. Une anomalie attire l'attention dans l'échéancier de la troisième année, soit la date de dépôt du dernier module qui est prévue à la fin janvier plutôt qu'à la fin mars. Cette différence s'explique par le fait que les deux premiers modules de l'an trois ne devaient couvrir que le tiers du temps de la formation, donc le même temps habituellement prévu pour un seul module. Aussi, le dernier module devait être disponible à la même date habituellement prévue pour le dépôt du deuxième module des années antérieures.

Au plan des ressources humaines¹¹⁹, l'offre de service laisse entendre que de nombreuses personnes auraient à être impliquées dans l'élaboration de ce programme. La diversité des ressources listées indique le côté très spécialisé du travail de conception et de production de matériel en vue d'une formation médiatisée. Dans la réalité cependant, il n'y a pas eu autant de personnes engagées dans l'élaboration de ce programme. Par exemple, il n'y a pas eu d'engagement de spécialiste de contenu. Pour les deux premières années, le professeur a tenu cette fonction, assisté de la spécialiste en éducation, et, dans le cas du module III, d'un auxiliaire de recherche. Pour la troisième année, c'est la spécialiste en éducation et des personnes du DECS qui ont agi comme spécialistes de contenu. La spécialiste a été assistée, dans le cas du module IX, par une auxiliaire de recherche. Durant l'élaboration du programme, il n'y a pas eu non plus d'engagement de commis à la saisie ou de secrétaire. En de rares occasions, il a été demandé à des secrétaires déjà en poste à la TÉLUQ d'effectuer quelques petits travaux comme la saisie de données bibliographiques.

Des variations, concernant le nombre de jours accordé à certaines personnes pour la réalisation de travaux, attirent aussi l'attention. Par exemple, le nombre de jours alloué à la coordonnatrice change d'un contrat à l'autre. Il s'explique à partir des éléments suivants : le CFM est une entité de la TELUQ qui doit s'autofinancer, c'est-à-dire recouvrer la totalité de ses frais d'infrastructure, de fonctionnement, de développement ainsi que les salaires du personnel permanent à travers la vente des contrats de services et des produits développés (C1). Les tâches que la coordonnatrice a réalisées pour le CRED avant la rédaction de la première offre de service et la signature du contrat, soit l'exploration des différentes avenues possibles, les recherches effectuées auprès des partenaires potentiels, les échanges et les négociations des termes de l'offre avec les instances de la TELUQ et du CRED, ont entraîné des coûts qui ont été facturés dans le nombre de jours alloués à la coordination du projet dans la première offre de service. Une fois les contrats signés, la coordonnatrice a estimé à dix

¹¹⁹ Il est à noter que la présence sur la liste des ressources humaines d'un répondant de E2000 illustre la préoccupation de la TÉLUQ d'avoir à disposition une personne représentant le demandeur, c'est-à-dire le DECS afin de « réagir et de répondre rapidement aux demandes d'information et de consultation » (Offre de service 1996). On peut supposer alors que les concepteurs du programme ont adopté une approche client. On se rappellera qu'une approche client nécessite, entre autres, des mécanismes adéquats de consultation permanente auprès des clients.

jours par année le temps qu'elle accordait à la coordination de ce projet¹²⁰. Il s'agissait surtout pour elle du temps mis pour répondre aux différents courriels en provenance du CRED, pour expédier les versions finales du matériel élaboré et pour suivre le dossier du dégagement des droits d'auteurs avec les services appropriés. Quant à l'augmentation du nombre de jours de certaines personnes dans l'offre 2, elle s'explique sans doute par l'augmentation du nombre de documents à concevoir et à produire. Cependant, la diminution du nombre de jours alloué au professeur et l'augmentation du nombre de jours alloué à la spécialiste du traitement didactique dans l'offre 3 ne s'explique pas par l'analyse des offres de service en référence au cadre général ou au contexte du projet présenté plus avant. Il faut se référer à la rencontre de planification du travail¹²¹ d'élaboration de la troisième année de formation pour connaître les raisons de ces différences.

Finalement, dans la section portant sur l'évaluation et la révision, il est dit que le programme serait évalué par les étudiants et révisé suite à cette évaluation. Cette partie de l'offre de service montre que les contractants se préoccupaient non seulement de satisfaire les mandants, ici le DECS et le CRED, mais également les usagers du programme. La différence de modalité d'évaluation entre la première et la troisième année ne s'explique pas en faisant référence au cadre ou au contexte. Elle provient d'une demande des usagers de remplacer le questionnaire prévu pour l'évaluation des modules par des instruments plus légers et plus variés.

¹²⁰ En entrevue, la coordonnatrice indique que, dans ce dossier, son rôle de coordonnatrice a été fort différent du rôle qu'elle joue habituellement dans ce type de contrats. Selon elle, le professeur assumant la direction du projet, du fait de sa connaissance du fonctionnement de la TELUQ, gérait ce dossier de manière quasi autonome. Par exemple, il faisait lui-même ses demandes avec les services concernés pour l'engagement du personnel de conception, de révision linguistique et d'édition graphique; il était en communication directe avec le client et n'avait pas besoin de passer par le CFM pour obtenir de l'information, tâches qui relèvent habituellement des responsabilités de la coordonnatrice.

¹²¹ Cette rencontre s'est tenue le 6 mai 1998 et a été enregistrée avec l'accord des participants.

C.4 Tableau synthèse des commentaires suite à la validation des modules

| COMMENTAIRES | MODIFICATIONS | COMMENTAIRES |
|--|---|---|
| MODULE I (31/8/1996) | (12/9-1996) | (19/9/1996) |
| Document jugé très complet et d'un niveau élevé | | |
| Trop exigeant quant à l'investissement mais d'une grande souplesse d'utilisation. Ne pas modifier mais alléger l'évaluation | | |
| Personnes tutrices demandent à être formées et à recevoir des précisions quant à leur rôle et leur engagement (Nb heures de travail) | Informations sur charge de travail des personnes tutrices transmises par téléphone. (26/08/1996) Formation se réalisera en 2 temps : 1 ^e rencontre par audioconférence pour identifier des besoins précis; session de formation par vidéoconférence ou en face à face selon disponibilités financières. | Transmission des CV des personnes tutrices pour apprécier leurs compétences; Formulation par les tuteurs de leurs besoins; Mise en commun à l'audioconférence Prolongation par vidéoconférence si nécessaire. Demande d'estimation du temps moyen par étudiant pour la correction d'un travail noté |
| Compléter les textes par une bibliographie commentée d'ouvrages accessibles en Suisse | | Stagiaire du DECS prépare une bibliographie commentée de tout le programme de 1 ^{ere} année (9/9/1997) |
| Mieux séparer la partie apprentissage de la partie encadrement dans le manuel. Prévoir des fascicules séparés | En plus du manuel d'apprentissage et du cahier d'étude : ajout d'un dossier d'évaluation qui contiendra la description du travail noté et les questionnaires d'évaluation des modules; ajout d'un guide d'encadrement | On devrait aussi retrouver dans le dossier d'évaluation le descriptif du travail noté du module 1 tel qu'il avait été prévu dans la première version |

| | | |
|--|---|--|
| Soigner la présentation visuelle en ajoutant des schémas etc et en aérant les textes | <p>Demande au professionnel de l'édition de proposer une maquette pour présentation plus aérée des textes. Cela représentera pour le CRED des coûts supérieurs pour la reproduction; les textes sont des photocopies tirées des documents d'origine, ils ne seront pas modifiés.</p> <p>Propositions de maquettes (1/10/1996) : estimation, 250 pages pour le modèle classique et 310 pages pour les deux autres propositions</p> | <p>Maintien de la demande et attend proposition. Demande estimation du nombre de pages de l'ensemble de la documentation afin d'établir le budget.</p> <p>Proposition retenue : pages sans encadré, modèle classique (4/10/1996)</p> |
| Prévoir d'autres supports que les textes, ex : vidéocassettes | | |
| Rendre les objectifs pédagogiques plus spécifiques | | |
| Varier les activités d'apprentissage | | |
| Présenter le contenu de la manière suivante : introduction au texte; texte; activité de compréhension; idées clés | | |
| Prévoir moins d'éléments dans les rencontres collectives | | |
| N'indiquer la durée que pour les activités des rencontres collectives | | |
| Pour l'évaluation, prévoir un seul travail portant sur une expérience pédagogique réalisée et analysée par l'apprenant en se référant aux textes du manuel | Proposition d'un seul travail qui portera sur la réalisation d'une expérience pédagogique en s'appuyant sur les connaissances liées au contenu. | Conserver la formulation des évaluations précédemment prévues [une évaluation par module] en vue d'un usage ultérieur séparé de chaque module |
| | Vérification auprès de la TÉLUQ pour attribution d'unités de formation continue. Trouver des modalités permettant à la TÉLUQ et au CRED conjointement de fournir des attestations aux participants | <p>Proposition de modalités : Sessions de regroupement obligatoires pour garantir le suivi de l'apprentissage des participants;</p> <p>Consignes précises de la TÉLUQ aux tuteurs pour évaluation du travail noté</p> |

| | | |
|---|--|--|
| MODULE II (11-11-96) | | |
| Les partenaires s'associent pleinement au contenu, aux objectifs et à la démarche. Répondent aux attentes. | | |
| Pour la forme, très satisfaits de la façon dont ont été intégrées les remarques précédentes | | |
| Approche retenue, créant des liens entre les modules doit être poursuivie, car donne de la cohérence. Cependant doit envisager des solutions pour l'utilisation séparée des modules dans l'avenir. Propositions | | |
| Pas trouvé de proposition de travail noté pour ce module. Faut en formuler une dans le cas d'une utilisation séparée. | | |
| Envoi de proposition de page titre | Transmission proposition page titre par le professionnel d'édition et demande de validation (12/11/1996) | |
| R ne doit pas être associé au CRED mais au DIP | | |
| MODULE III (4/02/1997) | | |
| Bonne compatibilité des contenus avec les objectifs de E2000. | | |
| Apprécié idée de remettre éléments utiles qui figuraient déjà ailleurs en gris | | |
| Apprécié la nouvelle structure : introduction; texte; mots-clés ou schéma synthèse; activité de traitement du contenu | | |
| Proposer plus d'activités après certains textes | | |
| Indiquer 2 ou 3 livres de base sur le thème | | |
| Évaluer de manière plus réaliste le temps de lecture et de réalisation des activités | | |

| | | |
|--|---|--|
| Prévoir une bibliographie complémentaire d'ouvrages accessible en Europe (à réaliser par le CRED) | | |
| Essaie de réunir la documentation complète pour le module IX afin de faire gagner du temps et faciliter l'élaboration de ce module | Documentation reçue (14/03/1997) | |
| MODULE IV (9/9/1997) | (20/10/1997) | |
| Programme ambitieux et apport théorique très dense | | |
| Propositions méthodologiques et pédagogiques très adéquates pour intégration des savoirs | | |
| Apprécié de ne plus avoir d'indications de temps pour la réalisation des activités | | |
| Apprécié ajout de la bibliographie d'ouvrages essentiels présentée au début | | |
| Activités d'apprentissage précédents les textes intéressantes et motivantes. À numéroté 1, 2, 3, 4. | Activités générales numérotées I-II-III | |
| Ajouter 1 ou 2 activités après chaque texte, à numéroté I, II, III, IV. | Ajout d'activités d'apprentissage aux textes qui n'en avaient pas. Numérotation de 1, 2, 3 etc. | |
| Changer le texte 1 jugé trop long et difficile. Présenter le contenu sous forme de schéma ou de résumé ou chercher un texte plus abordable | Texte 1 retiré et remplacé par un résumé | |
| Intégrer des extraits de l'ouvrage de Coleman sur l'intelligence émotionnelle | Faisons des recherches pour intégrer des extraits de cet ouvrage si possible | |
| Ajouter les mots spécifiques au module VI pour le glossaire | | |
| Proposer autres moyens tels que des contes métaphoriques, des récits (voir exemples annexés) | | |

| | | |
|--|---|--|
| Proposer une alternative moins impliquante au jeu interactif tel que l'analyse d'un film. Ce jeu ne doit pas être une barrière à l'utilisation séparée des modules | Ajout d'une note indiquant que le jeu interactif n'est pas obligatoire et peut être remplacé par la réalisation des études de cas rédigées dans activités apprentissage II. Les tuteurs peuvent également prendre des initiatives tel l'analyse d'un film. | |
| Alléger le programme d'encadrement collectif | Tuteurs peuvent alléger le programme que nous n'avons pas modifié par ailleurs. | |
| Remplacer le sigle DIP par DECS | DIP remplacé par DECS | |
| MODULE V (24/11/1997) | (24/11/1997) | |
| Module passionnant offrant beaucoup de possibilités. | | |
| Texte V trop théorique | | |
| Activités intéressantes mais activité 5 pas évidente à exploiter selon la consigne | | |
| Texte III et les propositions d'activités associées difficilement applicables | | |
| Texte VIII un peu compliqué | | |
| Manque de références à des films, des vidéos, des vignettes | | |
| Attire attention sur caractère trop petit de certains textes : agrandir les caractères de ces textes | A voir avec le professionnel de l'édition ce qu'il est possible de faire | |
| Jeu interactif pose des difficultés à certains tuteurs; comment les aider et les préparer à bien animer ce jeu | Demande à la conceptrice de réfléchir aux moyens possibles pour faciliter travail des tuteurs. Mais pas de propositions à court terme. | |
| Mettre en évidence dans le guide d'encadrement la possibilité de choix entre le jeu de rôle et l'analyse stratégique | | |

| | | |
|--|---|---|
| MODULE VI (2/02/1998) | (6/02/1998) | (6/02/1998) |
| Apprécié la préparation de l'étude de cas à partir d'une démarche bien structurée et claire | | |
| Présentation exemplaire du texte 6 | | |
| Apprécié les introductions aux textes et les tableaux des concepts clés à remplir | | |
| Le nouveau document proposé pour évaluation plus simple et plus facile à remplir | | |
| Améliorer la reproduction des textes à caractère trop petit | Améliorations faites comme dans le module V | Merci de prendre compte cette demande insistante de la part des étudiants |
| Soigner davantage aspect visuel en présentant des schémas pour chaque texte | | |
| Remettre les résumés de textes pour ceux qui ne contiennent pas déjà de synthèses | Ajout de résumés à la fin des textes mais en fonction du temps disponible | Étudiants attachent beaucoup d'importance à ces résumés |
| MODULES VII ET VIII (3/09/1998) | (10/09/1998) | |
| Satisfaction du DECS quant au contenu, aux objectifs et aux activités fondés sur leurs indications et leur documentation | | |
| Modules et choix de textes stimulants | | |
| Donner des indications sur l'usage des tableaux proposés comme activités | Apporterons des précisions sur l'utilisation des tableaux du module VII | |
| Manière de présenter les textes très respectueuse des enseignants | | |
| Texte III central mais difficile à intégrer à cause du renversement de logique qu'il implique | | |
| Texte sur le transfert parlant mais difficile à aborder en groupe sans supervision | Textes IX et X remplacé par un nouveau texte plus près des enseignants | |

| | | |
|---|--|-------------------------------|
| Reprendre la forme de présentation des modules II et V jugés exemplaires et poursuivre les efforts d'intégration d'éléments visuels tels que des schémas, des tableaux; | | |
| Ajouter les idées clés à la fin des textes | Ajout des idées clés pour plusieurs textes | |
| Reproduire de manière lisible les textes à caractères trop petits | | |
| Ajouter des informations et compléter la bibliographie sur l'intégration et l'utilisation des NT dans les écoles | Ajout de 1 ou 2 textes portant sur l'utilisation d'Internet en classe; Ajout de suggestions de lecture portant sur l'enseignement et les technologies | |
| MODULE IX (2/12/1998) | (8/12/1998) | (9/9/1998) |
| Module IX conforme aux souhaits du DECS même si moins ambitieux que ce qui avait été discuté précédemment | | Réponse convient parfaitement |
| Partie sur évaluation des apprentissages fort intéressante mais dossier se référant à la qualité semble plus fragile; Intégration des théories empruntées au monde de l'entreprise à celles développées dans le contexte d'une institution éducative extrêmement bienvenue | | |
| Texte de Barnabé et suivants avec les tableaux difficilement digestes, ressemble à marketing du management de la qualité | | |
| Suggéré de rédiger un avertissement comme introduction préparant les enseignants à l'effort devront faire pour transférer concepts entrepreneuriaux au système éducatif | Ajouté un paragraphe | |

| | | |
|---|--|---|
| Description du système E2000 paraît peu d'à propos; Remarquable avoir pu intégrer les réflexions menées par E2000; vont permettre aux enseignants d'apprécier tout le travail fourni par les collaborateurs de E2000 | | CRED et le DECS vont convoquer une rencontre de coordination des personnes tutrices afin qu'elles puissent parler de leurs réticences et leurs craintes et les préparer à aborder leur travail de soutien dans ce module au contenu controversé |
| Exemple choisi comme support pour l'analyse du système de gestion de la qualité bon moyen de connaître le fonctionnement du DECS mais outil trop vaste et complexe pour apprentissage. Ajouter un exemple plus simple | | |
| Agrandir les caractères de certains textes et des tableaux | | |
| Mettre exemple du portfolios après texte 5 | | |
| Mettre en gros caractères l'idée clé dans la liste des idées clés à la fin des textes | Pas l'intention pour le moment de répondre à cette demande parce qu'il appartient au lecteur de le faire selon ses propres perceptions | |
| Remplacer dans l'en-tête, Éducation 2000, par Formation | Remplacement fait | |

APPENDICE D

COMPLÉMENTS D'INFORMATIONS SUR LES ACTIVITÉS DU CO- DÉVELOPPEMENT

| | | |
|------|--|-----|
| D.1 | Détermination des objectifs et des thèmes de la formation | 394 |
| D.2 | Le dégagement des droits d'auteur | 395 |
| D.3 | La rencontre de planification des partenaires | 497 |
| D.4 | L'exploration de la littérature et la sélection des textes | 401 |
| D.5 | Les rencontres de travail | 404 |
| D.6 | Le modèle, la démarche et la structure générale du programme | 407 |
| D.7 | La rencontre des concepteurs suite à la validation des modules VII et VIII | 412 |
| D.8 | La révision linguistique | 414 |
| D.9 | La conception graphique et l'édition | 416 |
| D.10 | L'inscription des étudiants au programme | 418 |
| D.11 | L'établissement du calendrier annuel | 420 |
| D.12 | La reproduction du matériel | 422 |
| D.13 | L'atelier sur l'utilisation des technologies | 424 |
| D.14 | L'engagement et la formation des personnes tutrices | 426 |
| D.15 | Les personnes tutrices et leurs pratiques | 428 |
| D.16 | L'évaluation-révision des modules | 437 |

D.1 Détermination des objectifs et des thèmes de la formation

La détermination des objectifs ainsi que le choix des thèmes de la formation ont été, en partie, fondés sur une estimation des besoins des enseignants faite par des membres du groupe Formation E2000. Habituellement, dans les modèles classiques d'ingénierie pédagogique, la phase de planification comprend différentes analyses dont l'analyse des besoins de formation. Or, dans la situation étudiée, l'analyse des besoins n'a pas été faite par la TÉLUQ ou par le CRED mais par les promoteurs du projet de formation. En fait, aux dires des informateurs¹²², le plan de formation des enseignants, qui est à l'origine de la demande du DECS pour un programme de formation sur mesure en science de l'éducation, s'inscrivait directement dans les axes du projet E2000 et s'inspirait des idées maîtresses et de la philosophie portées par le projet E2000. C'est suite aux observations et aux études des pratiques réalisées dans le cadre de E2000 que les promoteurs du projet ont identifié un certain nombre de manques dans la formation initiale des enseignants ainsi que les pratiques qui auraient avantage à être améliorées. Ils souhaitent que les enseignants ne travaillent plus de manière isolée, qu'ils soient en mesure de faire face aux problèmes éducatifs rencontrés dans leurs milieux de pratique, qu'ils sachent prendre conscience de leur pratique afin de l'améliorer et qu'ils s'engagent dans une démarche d'amélioration de la qualité de leur enseignement. C'est ce constat et ces attentes du DECS et du groupe Formation E2000 qui ont conduit à la précision des orientations et des lignes directrices du programme ainsi qu'au choix des objectifs et des thèmes des modules de la formation. D'autres thèmes ont été choisis en s'inspirant du programme de Licence en sciences de l'éducation de l'université de Genève avec l'espoir d'obtenir une éventuelle reconnaissance de la formation par une université suisse et de permettre une ouverture vers l'accréditation universitaire de ce programme de perfectionnement. Selon le responsable du DECS, le choix des thèmes et des sous-thèmes a aussi été très marqué par sa propre formation universitaire en sciences de l'éducation¹²³.

¹²² Entrevue avec le responsable du DECS et entrevue avec deux des initiateurs de E2000.

¹²³ Dans l'un des messages transmis par le responsable au professeur, on peut constater des liens entre la formation universitaire suivie par le responsable et le choix de l'un des sous-thèmes du programme. Il indique que le module VIII : « pourrait s'articuler autour des thématiques développées dans le cours de [M. C.] dont je vous ai fait parvenir un exemplaire (notes) » (dc157B).

D.2 Le dégagement des droits d'auteur

Le coût de dégagement des droits d'auteur a été une préoccupation du CRED dès la négociation du premier contrat d'élaboration du programme et un point touchant cet aspect a été ajouté au contrat original préparé par la TÉLUQ. Avant la négociation de la première offre de service, la TÉLUQ avait pris la décision de ne pas couvrir le montant que demanderaient les maisons d'édition pour le dégagement des droits d'auteur. Cependant, le directeur du CRED s'inquiétait de l'ampleur que pourraient prendre ces coûts d'autant plus qu'il était difficile de chiffrer à quoi ils correspondraient avant que ne soient choisis les textes devant faire partie de chaque module. Aussi, la TÉLUQ accepta de couvrir les premiers 1000\$ CND de coûts de droit d'auteur par contrat, clause ajoutée au premier contrat et reprise par la suite dans les deux autres contrats. Ce montant avait été déterminé à partir d'informations en provenance des Services d'édition qui estimaient qu'en général, les coûts de droits d'auteur d'un cours de la TÉLUQ dépassaient rarement ce montant. La réalité a été toute autre puisque le choix fait par les partenaires d'utiliser des textes tirés de volumes et de revues déjà édités a entraîné des coûts d'environ 5000\$ par an plutôt que de 1000\$ tel qu'estimé. La différence a donc été facturée au CRED sur présentation d'un rapport synthèse annuel expliquant les démarches entreprises auprès de chaque maison d'édition, les conditions négociées et les coûts facturés par ces maisons (L1; dc101). Ces mêmes coûts étaient ensuite reportés sur les tarifs facturés aux étudiants au moment de l'inscription¹²⁴.

L'intégration des textes choisis dans le matériel de formation était conditionnelle à la possibilité d'obtenir le dégagement des droits d'auteur. À la TÉLUQ, il existe une personne chargée d'effectuer les démarches auprès des maisons d'édition et d'obtenir le dégagement de droits d'auteur nécessaires pour l'édition des modules. Dans la situation étudiée, cette personne recevait les formulaires de demandes remplis par les concepteurs et les auxiliaires, prenait contact avec les maisons d'édition, transmettait les demandes de la TÉLUQ et compilait les informations sur les coûts et les conditions faites par les maisons d'édition dans

¹²⁴ À ce propos, en 1998, le taux de change du dollar canadien en rapport avec le franc suisse a grimpé de 15 à 20%, augmentant alors le coût d'achat des droits d'auteurs pour le CRED. Ce qui s'est traduit alors par une augmentation des frais d'inscriptions de 50 francs suisses pour cette année de formation (Rc1).

un rapport annuel qui devait être remis au CRED tel qu'indiqué dans le contrat. Ces conditions pouvaient varier selon les maisons : gratuit chez certains, 0.10\$ la page pour d'autres et même 10\$ la page dans certains cas. Donc les coûts des droits d'auteur, pour chaque module, pouvaient varier sensiblement, certains exigeant peu de déboursés alors que d'autres revenaient beaucoup plus onéreux en fonction du choix de textes faits par les concepteurs, du nombre de textes, du nombre de pages empruntés à des volumes et à des revues et des conditions faites par les maisons d'édition pour dégager les droits d'auteurs de ces textes. Certaines maisons d'édition autorisaient un nombre de tirage illimité alors que d'autres exigeaient de connaître le nombre exact de copies qui seraient faites des documents comme l'explique la coordonnatrice dans une lettre adressée au directeur du CRED :

Pour respecter les coûts anticipés au contrat et les termes de l'offre de service du 17 mai 1996, nous avons donc demandé des dégagements pour cent étudiants. Mais, certaines maisons ont demandé quel serait le nombre total d'étudiants dans le cours car elles voulaient traiter le dossier globalement. Sur la base de vos indications, nous avons alors demandé que le dégagement soit fait pour 200 personnes selon votre première estimation, puis 230 selon une estimation ultérieure. Je vous indique ces précisions car elles vont vous permettre de comprendre le détail de la facture de droits d'auteur que nous aurons à vous adresser (dc101).

Il est arrivé que certaines demandes de dégagement de droits d'auteur aient causé des difficultés. Par exemple, dans une lettre de la directrice du CFM au directeur du CRED, il est indiqué que la « copie du texte IV n'a pas été reproduite dans le manuel » parce que la TÉLUQ n'avait pas obtenu les droits d'auteurs (13/11/96). Le CRED a décidé qu'il ferait lui-même une demande de dégagement des droits d'auteur lorsque la TÉLUQ ne pourrait l'obtenir ou alors remettrait une photocopie du texte en question aux étudiants au moment d'une rencontre d'encadrement collectif, pratique courante dans les universités suisses.

D.3 La rencontre de planification des partenaires

Nous avons vu que très tôt, les promoteurs du projet E2000 souhaitaient mettre une emphase particulière sur l'approche qualité et l'évaluation de la qualité des écoles dans le programme de formation. Cet aspect faisait partie de la philosophie de E2000 et le DECS en faisait l'une des conditions de l'obtention de plus d'autonomie dans les écoles. Certains responsables au DECS avaient déjà entamé des recherches sur cette question et avaient même expédié au professeur, et ce dès mars 1997, une abondante documentation comme référence pour la sélection des contenus informatifs portant sur l'évaluation et l'approche de la qualité. Étant donné le côté très local de ces documents ainsi que la demande très spécifique du DECS, il était nécessaire de travailler de manière encore plus étroite avec les partenaires à la définition des orientations, de la structure et des contenus de la troisième année de formation.

Les décisions concernant la structure et le contenu des modules de troisième année ainsi que sur les modalités de fonctionnement des partenaires durant le développement de ces modules ont été prises conjointement, d'abord au moment d'une conférence téléphonique tenue le 16 février 1998 et ensuite au moment d'une rencontre des trois partenaires, tenue au CRED, le 25 mars 1998. Interrogé sur la rencontre téléphonique, le professeur a indiqué qu'il s'agissait, pour lui, d'obtenir des informations sur les intentions des partenaires concernant l'élaboration de la troisième année de formation et sur les thèmes prévus pour cette troisième année. À cette audioconférence, à laquelle participait le directeur du CRED et le responsable au DECS, il a été convenu : de maintenir les thèmes déjà annoncés; que la Suisse prendrait en charge la formation pratique sur l'utilisation des technologies dans l'enseignement alors que les aspects théoriques pourraient être développés par les concepteurs de la TÉLUQ dans le module VII; que le module portant sur l'évaluation devait aborder autant l'évaluation des apprentissages que l'évaluation des écoles et que les contenus du module portant sur l'évaluation de la qualité seraient puisés dans la documentation de référence déjà expédiée par le DESC. Il apparaissait également que le représentant du DECS souhaitait vivement que soit de nouveau abordé le thème de la communication dans le module VIII mais sous des aspects puisant dans la psychanalyse. L'échange s'est terminé par la décision de tenir une rencontre, en présentiel,

le 25 mars 1998 pour discuter plus à fond de la structure et des contenus du programme de la troisième année.

Au cours de cette rencontre¹²⁵, le professeur a présenté trois hypothèses de fonctionnement pour la conception des modules de la troisième année (dc160B). La première suggérait un fonctionnement semblable aux années antérieures et l'élaboration de trois modules structurés comme ceux des deux premières années mais avec une variante permettant une implication plus grande d'une équipe suisse dans la conception du matériel de formation. La seconde hypothèse proposait la conception d'une seule grande activité intégrative divisée en trois temps ou modules, consistant à réaliser un projet d'évaluation de son école et de son milieu à partir des thématiques abordées dans les six premiers modules et en y ajoutant des contenus sur les technologies et l'évaluation. Selon cette hypothèse, la TELUQ devait fournir les services d'un expert pour soutenir les partenaires suisses dans la conception de cette activité. Pour la troisième hypothèse, des ressources suisses auraient à élaborer trois cas reliés aux problématiques des écoles du canton du Valais, lesquels seraient soumis aux étudiants pour analyse et formulation de solution en se servant des thématiques abordées dans les six précédents modules. Les ressources de la TELUQ travailleraient alors à la mise au point de la démarche pédagogique pour relier ces cas aux contenus des deux premières années.

Dans les trois hypothèses, il est clair que le professeur responsable souhaitait remettre une partie de la responsabilité de la conception du matériel de la troisième année aux partenaires suisses, les experts de la TELUQ agissant alors surtout comme consultants auprès des ressources engagées par le CRED pour concevoir et développer ce matériel. Interrogé sur ses raisons, le professeur s'explique ainsi : « je voulais essayer de trouver un moyen, ou de me rapprocher, ou d'avoir plus d'informations ou de les faire participer plus [...] parce que je trouvais ça de plus en plus difficile et que je ne savais plus si j'aurais le courage, la volonté d'aller jusqu'au bout de ces trois ans » (P1). C'est d'ailleurs en des mots semblables qu'il a abordé les échanges avec les partenaires à la rencontre de mars 1998.

¹²⁵ La rencontre a été enregistrée sur audiocassette avec l'accord des partenaires.

Ma première question, c'est celle qui touche le transfert ou la mise en pratique des connaissances qui sont apportées dans ces modules là [...] Quand j'ai fait le module V, j'ai vécu ça particulièrement difficile. À un certain moment, je me trouvais devant mon ordinateur en ne sachant absolument plus quoi écrire, ou quoi faire, ou quoi dire et j'avais l'impression d'être tellement loin de ce qui se passait ici que je pouvais difficilement arriver à trouver ce qui pourrait permettre ce transfert et ces applications. Alors j'ai essayé de regarder comment je pourrais utiliser mieux, ou si je pourrais utiliser mieux les ressources sur place ici, la troisième année, pour m'aider à, pour nous aider à développer le programme de la troisième année (Rc1)

Les trois hypothèses impliquaient un changement important tant au plan de la structure organisationnelle que dans celle du programme. La discussion de ces propositions de changement a donné naissance à plusieurs transactions, particulièrement entre le responsable du CRED et le directeur, transactions qui ont conduit ces partenaires à inventer une solution originale tenant compte des intérêts et des objectifs de chacun. En effet, le directeur du CRED préférait la première hypothèse qui lui permettait de disposer de neuf modules complets et autonomes susceptibles d'être réutilisés pour une offre par module alors que le représentant du DECS préférait la seconde hypothèse qui s'orientait beaucoup plus dans les visées et les objectifs du DECS et de E2000. La troisième hypothèse a été rapidement abandonnée en raison de l'investissement financier et humain plus grand pour le CRED que supposait la rédaction des cas par les ressources locales.

C'est finalement une combinaison de la première et de la seconde hypothèse qui a été retenue : le développement, par la TÉLUQ, de trois nouveaux modules touchant les trois thématiques déjà annoncées par le DECS mais en accordant les deux tiers du temps de formation de la troisième année au module IX portant sur l'évaluation et l'approche de la qualité et l'autre tiers aux deux autres modules du programme¹²⁶. Le travail noté porterait sur l'élaboration et la mise en œuvre, par l'étudiant ou un groupe d'étudiants, d'un projet d'évaluation de la qualité de son enseignement ou de son école. Il était aussi convenu que, contrairement aux deux premières années où les communications entre le Québec et la Suisse passaient par le CRED pour être ensuite acheminées vers les personnes concernées, des contacts plus directs pourraient s'installer entre le représentant du DECS et les concepteurs

¹²⁶ On se rappellera que l'offre de service de la troisième année contenait cette précision de la répartition du temps alors que les deux premières n'en comportaient aucune.

de la TÉLUQ. De plus, le représentant du DECS souhaitait également que les étudiants puissent faire appel au DECS pour les soutenir dans la réalisation de leurs travaux notés portant sur la démarche d'évaluation de la qualité de manière à ce que ces travaux puissent tenir compte des objectifs du Département. Là se retrouvait l'ouverture à plus de participation des partenaires suisses à la conception des modules de la troisième année de formation. Nonobstant cette ouverture, nous n'avons pas constaté un plus grand nombre de messages échangés entre le responsable et l'une ou l'autre des personnes de la TÉLUQ travaillant sur ce projet. Cependant, la participation plus importante du DECS dans l'élaboration de la troisième année du programme s'est manifestée de deux façons : une bibliographie de référence ainsi que de la documentation dans lesquelles puiser les contenus des modules de la troisième année; la planification et l'organisation d'un atelier de formation pratique sur l'utilisation des nouvelles technologies en éducation, sous-thème faisant partie du module VIII.

Cette rencontre n'a pas été sans effet sur la relation entre les partenaires. Par cette rencontre, le directeur du CRED affirme s'être senti plus impliqué dans les orientations à donner au programme de la troisième année et dans la détermination des paramètres de développement des modules que pour les deux années antérieures. Les partenaires ont indiqué aussi, qu'en sus des décisions prises conjointement, le fait qu'ils se soient physiquement rencontrés après près de trois années de travail conjoint, mais à distance, leur a donné l'occasion de confirmer qu'ils partageaient un langage commun et une vision similaire de la formation et qu'une bonne entente s'était établie entre eux. Comme l'indique le directeur du CRED, dans un message adressé à la coordonnatrice du CFM après cette rencontre, « je crois pouvoir affirmer que nous nous sommes bien entendus, bien compris et que nos échanges ont été très fructueux »(dc164). Cette rencontre leur a permis également d'enrichir leur perception de la personne qui est derrière le rôle public qu'elle tient et de rendre les rapports plus personnels entre le directeur et le professeur. Comme le mentionne le professeur, à propos du directeur du CRED, « je pensais que c'était un administrateur au début, mais c'est un gars qui a une réflexion pédagogique [...] ça change la façon de voir le CRED et de voir [son] directeur [...] je pense que ça a changé le ton parce que maintenant on se connaît ».

D.4 L'exploration de la littérature et le choix des textes

La recherche des textes se faisait en bibliothèque, dans les répertoires informatisés des bibliothèques des universités québécoises, dans les bases de données répertoriant les articles de revues scientifiques par domaines et par thèmes et en se servant des bibliographies des manuels et des articles consultés. Certains documents devant servir de matériel pour les modules de la troisième année venaient aussi du DECS. Des informations, recueillies dans le journal de conception ainsi qu'au cours d'une rencontre de travail de la spécialiste avec l'auxiliaire de recherche, indiquent également que la documentation personnelle constituait aussi une ressource informationnelle importante. Par exemple, la spécialiste indiquait dans le journal de conception, et ce dès le premier jour de conception des modules de la troisième année, « J'ai des textes que j'avais déjà sélectionnés au moment de la préparation de l'entrevue de Glickman [...] » (JC20/5/98); ou encore l'auxiliaire, à la deuxième rencontre de travail, « je vais regarder dans mes choses, [...] il fallait s'évaluer point par point, [...] ça nous donnera une base si je ne trouve rien » (Rc4).

Les monographies et les articles, dont les titres et les descriptifs indiquaient qu'ils pouvaient contenir des informations susceptibles d'être intégrées dans les manuels d'apprentissage, étaient empruntés dans différentes bibliothèques par l'entremise des services d'emprunts inter-bibliothèques du Centre de documentation de la TÉLUQ. Ces monographies et ces articles étaient ensuite parcourus par la personne responsable de l'exploration de la littérature. Les textes les plus intéressants étaient photocopiés et mis de côté pour une lecture plus approfondie permettant de sélectionner les textes à intégrer dans les manuels d'apprentissage. La préférence allait aux textes publiés dans les revues en raison du coût moindre des droits d'auteurs mais aussi parce qu'un « article va résumer, par obligation, dans un cinq ou six pages, ce qu'il [un auteur] a dit dans son livre. Tu retrouves souvent l'essentiel » (Rc5).

On retrouve parfois, dans la documentation recueillie auprès des concepteurs, des explications et des commentaires sur les raisons du choix ou du non choix d'un texte. En voici un exemple :

J'ai choisi un texte de Gauthier qui irait bien comme texte d'introduction des trois modules puisqu'il débute par la séduction, thème que le DECS veut que l'on aborde, sur la communication pédagogique, sur la gestion du contenu et la gestion de la classe en séparant celle-ci en trois sections : la planification, l'enseignement et l'évaluation [...] Les trois thèmes de l'année sont la didactique [...], la communication pédagogique dont la relation pédagogique, la séduction et le transfert; enfin l'évaluation, évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, évaluation de la coopération et évaluation de l'école. Dans ce texte, tout est touché. (JC20/05/98)

L'organisation des thèmes abordés dans les trois modules d'une année de formation se faisait autour d'une idée directrice qui va varier selon les années. Le choix de cette idée directrice n'était pas prédéterminé mais constituait l'un des premiers éléments de structuration des contenus que les concepteurs tentaient de préciser. Comme l'écrit la spécialiste, le premier jour de conception des modules de la troisième année :

[...] l'innovation et les pratiques novatrices sont des orientations de la Réforme E2000 et également l'un des objectifs de cette formation. L'innovation fait partie des attentes de cette formation depuis la présentation de la première année de formation. J'aimerais peut-être faire de l'innovation, le pôle central qui reliait les trois derniers modules et bouclerait la boucle de la formation. (JC20/5/98)

La découverte d'un texte intégrateur autour duquel construire toute l'architecture du module constituait le principal défi de cette activité d'exploration et de sélection des textes : « C'est toujours celui là le plus dur à trouver parce que justement il faut qu'il soit dans l'optique de ce que tu veux faire pour le reste, qu'il soit écrit dans un langage relativement simple, qu'il ramasse l'ensemble de l'information si tu veux que ça soit un texte de démarrage » (RT28/8/98). Quant à cette architecture du module, voici ce qu'en dit la spécialiste en éducation : « habituellement on répartit ça comme ça. Une espèce de grand texte, un texte important qui touche plusieurs aspects pis [...] trois espèces de sous-thèmes [...] et là-dedans, on a des fois un petit texte théorique, ou un texte semi-théorique, semi-pratique [...] » (Rc5). Cette architecture a été conçue dès le premier module par le professeur et reprise par la suite dans les autres modules du programme.

Des auxiliaires de recherche ont été engagés pour faire l'exploration de la littérature dans le cas de trois modules. En plus de fournir une copie des textes sélectionnés, il leur était demandé d'élaborer des tableaux ou des fiches donnant des informations sur les textes telles que le type de texte (théorique, théorique-pratique, pratique), leur utilité relativement aux

objectifs visés et aux thèmes abordés ainsi que les informations nécessaires pour remplir les demandes de droit d'auteur. Dans le cas de l'auxiliaire qui a fait la recherche des textes pour le module IX, elle a également ajouté, à la demande de la spécialiste, son appréciation des textes choisis. Pour cette appréciation, l'auxiliaire se référait à son expérience d'enseignante pour juger de l'intérêt et de l'utilité d'un texte. L'un de ses critères personnels était que les textes stimulent la réflexion des enseignants sur leurs pratiques, sur leurs représentations ou sur leurs habitudes. Mais, comme elle le mentionne elle-même, elle choisissait souvent des textes sur un « coup de cœur » (Rc5) et selon les sentiments que le texte lui inspirait comme elle le mentionne : « C'est pas très très précis, c'est vraiment un feeling. Ça se passe en dedans ici, dans le cœur » (Rc4). Cependant, elle ne se sentait pas tout à fait à l'aise pour apprécier l'intérêt d'un texte pour une clientèle d'enseignants d'expérience.

L'appréciation ça je trouve difficile parce que bon, [...] j'ai le regard d'une nouvelle enseignante et non d'une enseignante que ça fait 20 ans. Et ça j'ai peur que ça peut biaiser [...] j'ai de la misère à me mettre dans la peau de quelqu'un que ça fait 20 ans qui enseigne parce que je sais pas c'est quoi. (Rc4)

Une fois une première sélection faite, les textes étaient ensuite classés dans l'ordre de présentation projeté par le concepteur et soumis à la lecture du co-concepteur. Il arrivait qu'un texte, préalablement sélectionné et malgré son intérêt, ne soit pas choisi parce qu'il s'insérait mal dans la structure globale du module. D'autres devaient être enlevés afin de ne pas dépasser le nombre total de pages prévu pour le manuel d'apprentissage ou encore parce que les informations dédoublaient des contenus vus dans des modules précédents. Aussi, une fois qu'un premier choix était fait, il arrivait qu'une seconde sélection soit nécessaire.

D.5 Les rencontres de travail

Le travail en équipe commande des rencontres de travail où les collaborateurs échangent, partagent, font le point sur le travail réalisé et réorientent la suite des travaux. Durant le troisième épisode, il y a eu deux rencontres formelles de travail durant la phase de conception en plus de la rencontre de planification. Elles engageaient la spécialiste en éducation et l'auxiliaire de recherche et portaient sur le suivi du travail d'exploration de la littérature et de sélection des textes du module IX¹²⁷ effectué par l'auxiliaire de recherche. Les rencontres présentaient la structure suivante : présentation, par l'auxiliaire, du travail effectué et de la méthode suivie ainsi que des textes sélectionnés et des raisons de ses choix; échanges sur les difficultés rencontrées et exploration des pistes de solutions pour contourner ces difficultés ou pour trouver de nouvelles sources d'informations; planification des suites du travail.

Au cours de la première rencontre, l'auxiliaire a surtout expliqué sa démarche et sa méthode de travail, ses inquiétudes ainsi que les difficultés qu'elle avait rencontrées. Elle a également présenté quelques-uns des textes trouvés et l'intérêt qu'ils présentaient, ainsi que la grille qu'elle avait construite pour consigner les informations demandées par la spécialiste. Les interventions de la spécialiste visaient à confirmer que la démarche suivie répondait à ses attentes et conduirait bien aux résultats attendus et à rassurer l'auxiliaire sur ses compétences comme l'indique l'extrait suivant :

En tout cas la réflexion que tu fais, les textes que tu sembles avoir choisis, la façon dont tu les présentes, ça me semble effectivement être dans la bonne voie par rapport au genre de choix qu'on fait (RT11/08/98)

Durant les rencontres, les collaboratrices essayaient également de trouver des solutions pour contourner les difficultés rencontrées et trouver des compromis acceptables pour satisfaire les commandes reçues. L'exemple suivant illustre de quelles manières la spécialiste réussissait parfois à transiger avec les contraintes de manière satisfaisante. L'une des difficultés, au plan des contenus, concernait les références suggérées par le DECS comme ressources

¹²⁷ Les rencontres formelles de travail qui se sont tenues durant le troisième épisode ont été enregistrées. Elles sont au nombre de trois (3) et se sont tenues aux dates suivantes : 11/08/98; 28/08/98 et 9/09/98. Les deux premières se situent durant la phase de conception du module IX et la dernière pendant la phase de validation des modules VII-VIII.

informatives pour les contenus du module IX. La majorité des livres identifiés dataient des années 1980 alors que les concepteurs recherchaient surtout des textes récents, c'est-à-dire parus après 1995. Or, l'une des consignes du professeur était d'intégrer le maximum de références proposées par le DECS. Aussi, comme l'explique la spécialiste en éducation à l'auxiliaire de recherche confrontée à cette difficulté :

Ce que tu vas faire [...] c'est ce que j'ai fait dans les modules VII et VIII, j'ai pris les références en note et je les mets en références [...] en disant, ben ça c'est des livres que vous pouvez consulter. Ce qu'on va faire peut-être par rapport à ces livres là [...] on va regarder ce qu'il y a dedans [...] pis essayer de trouver des choses plus récentes [...] Comme ils nous sont recommandés, ça veut dire qu'il y a quelque chose à l'intérieur de ça qui fait en sorte qu'eux ont considéré que ces livres étaient importants pour eux. Alors, soit que ça se réfère à leur modèle d'évaluation, ou ça réfère à des concepts qui leur semblent importants. Donc, c'est un petit peu dans ce sens là que les livres, c'est intéressant de les regarder. Qu'est-ce que ça me dit de leur modèle, de leurs représentations de l'évaluation. Pis après ça on cherche des affaires plus récentes. (Rc4)

Au plan méthodologique, les rencontres permettaient de revoir certains éléments du mandat, d'orienter la suite des travaux et d'ajuster le plan de travail en fonction du temps et de l'échéancier. Par exemple, voici le nouveau mandat donné par la spécialiste à l'auxiliaire de recherche à la fin de la première rencontre de travail.

Je préfère que tu te centres sur l'évaluation de l'enseignement aussi, parce que ça c'était une autre partie de ton mandat. Il y avait l'évaluation des apprentissages, j'ai l'impression que, avec ce que tu as demandé, tu vas en avoir pas mal, pis là va falloir faire des choix [...] Mais si tu arrives à trouver des textes sur l'évaluation de l'enseignement [...] tu vas peut être trouver quelque chose dans les stages [...] il va peut-être y avoir quelque chose pour savoir comment on fait l'évaluation de l'enseignement d'un stagiaire [...] essaie de voir s'il y aurait pas quelque chose sur l'évaluation de l'enseignement parce que c'est un aspect qu'il faut traiter (Rc4).

Au plan affectif, les rencontres servaient également à rassurer, à partager des doutes, des émotions liées aux difficultés rencontrées, aux contraintes imposées ou aux risques assumés comme le montre l'extrait suivant :

Des fois j'ai l'impression que ça avance pas là [...] je commence à paniquer un peu là. [...] De toutes façons tu m'as dit que j'étais dans la bonne lignée avec ça comme ça. C'est ça que je voulais savoir aujourd'hui (Rc4)

Il arrivait qu'un texte suscite des interactions entraînant les collaboratrices comme l'illustre l'échange suivant :

- Auxiliaire : je le mettrais en annexe, peut-être dans un autre texte que je vais trouver, plus concret, on pourrait faire un montage.
- Spécialiste : On peut juste s'en servir comme déclencheur soit d'une activité d'encadrement, soit d'une activité d'apprentissage, soit au début de la thématique comme un espèce de flash là [...]
- Auxiliaire : C'est ça. C'est pas très long, c'est juste ça . Ce qui fait que ...pis c'est vraiment un beau clin d'œil là. Tu tombes quasiment à la renverse. Ça se peut-tu que les élèves pensent comme ça! (Rc4)

La conceptrice consultait également l'auxiliaire sur les usages possibles de certains des textes sélectionnés au plan pédagogique. L'extrait suivant illustre la participation de cette collaboratrice occasionnelle au processus de conception du module IX.

- Spécialiste : Est-ce que tu vois le portfolio comme une possibilité de transfert pour l'autoévaluation de l'enseignement, de l'enseignant. Est-ce que tu penses que le texte que tu as là en ce moment, on pourrait éventuellement s'en servir non pas comme un portfolio pour l'évaluation des apprentissages des enfants là, mais pour le propre enseignant, pour lui-même puisse autoévaluer son enseignement. [...]
- Auxiliaire : Oui tu vois il explique c'est quoi, la définition [...], les types de portfolio qu'il y a, la mise en œuvre [...]C'est sur que c'est toujours la situation prof élève mais comme le prof devient l'élève on pourrait s'en servir (Rc4).

Les rencontres laissaient aussi place à des échanges sur certains éléments fondamentaux du programme ou encore du mandat. Comme l'expliquait l'auxiliaire durant l'une des rencontres, la recherche et la lecture des textes suscitaient bien des questions. Certaines ont donné lieu à des échanges prolongés entre la spécialiste et l'auxiliaire qui peuvent être considérées comme des transactions intersubjectives favorisant la synchronisation cognitive des collaboratrices. L'objet en était la classification des textes sélectionnés en tant que texte théorique, texte pratique ou texte théorique-pratique. Dans son mandat, la spécialiste avait demandé à l'auxiliaire d'indiquer, pour chaque texte choisi, la nature des textes selon cette classification. Or il semble bien que cette classification ait causé des difficultés à l'auxiliaire. En fait, aucune définition ou description de cette classification n'avait été fournie à l'auxiliaire. Aussi, c'est au cours d'un échange qu'elles ont pu accorder leurs interprétations de ce qu'était un texte théorique et un texte pratique.

D.6 Le modèle, la démarche et la structure générale du programme

On retrouve des explications sur le modèle général d'organisation de la formation dans le cahier d'étude. Il comprend l'exposé des choix théoriques et pédagogiques des concepteurs, une présentation des buts et des objectifs généraux de l'année de formation, l'explication de l'organisation des thèmes de l'année de formation, celle de la démarche d'apprentissage et des modalités d'encadrement servant à soutenir l'apprentissage et finalement des informations concernant l'évaluation des apprentissages et l'évaluation de la formation. Il n'y a qu'un cahier d'étude par année aussi ce cahier était donc le premier document à être conçu même si sa rédaction finale ne se faisait qu'après le développement du premier module de l'année (Rc2). C'est également le premier document qui était envoyé aux partenaires afin d'être validé¹²⁸. Ce cahier devenait, par la suite, une référence pour le développement de modules ultérieurs comme l'indique la spécialiste à l'auxiliaire chargée de la recherche des textes du module IX :

Alors, les documents que je te donne. Le cahier d'étude [...] ça donne des informations sur les thèmes, leur organisation, l'orientation de la formation de la troisième année. Ça vaut la peine que tu prennes le temps de le lire, ça va vraiment te situer (Rc3)

Les choix théoriques et pédagogiques concernant l'approche ont été faits par le professeur, alors concepteur principal, avant même la conception du premier module et présentés à la co-conceptrice au moment de la première rencontre de planification du premier épisode, soit en juin 1996 (dc32). Nous n'avons aucune indication que ces choix auraient été discutés ou contestés par les partenaires ou l'un ou l'autre des collaborateurs. Il est donc possible de penser que ces positions théoriques et pédagogiques étaient suffisamment partagées dès le départ pour ne pas causer de difficultés ou de conflits entre les concepteurs ou pour les partenaires. D'ailleurs, en entrevue, le directeur du CRED indiquait :

Pratiquement dit, dès qu'on a reçu le premier module, dès qu'on a eu vraiment un document sous les yeux, on s'est dit on est dans la bonne direction. Les attentes du département, les attentes du CRED en termes d'approche pédagogique de ce qu'on voulait proposer...on a bien analysé. La première chose qu'on a reçue c'était le cahier d'étude, la première partie, le premier élément nous a renforcé dans la

¹²⁸ Le premier cahier d'étude a été envoyé aux partenaires, le 12/08/96, suivi de peu de l'envoi du premier manuel d'apprentissage du module I qui a été reçu par le CRED, le 22/08/96.

conviction qu'on était [...] sur la même longueur d'onde. Donc à partir de là, on s'est rendu compte que les partenaires en place avaient une façon commune de voir les choses (P1).

Certaines des décisions, prises dans les premiers jours de la conception du module 1, se sont répercutées sur toute la formation. C'est le cas de la démarche d'apprentissage qui permet à l'étudiant de produire son propre programme d'apprentissage comprenant un ou des projets d'intervention et de faire des choix quand aux lectures et aux activités à réaliser pour atteindre les objectifs de ses projets d'apprentissage et d'intervention. De plus une démarche de projet est suggérée dans le cahier d'étude de la première année de formation, reprise et ajustée dans les années subséquentes aux types de projets demandés par les partenaires pour l'évaluation des apprentissages. Voici ce qu'écrit la spécialiste :

La démarche de projet, élaborée en première année, sera utile pour planifier un projet d'évaluation de la qualité de son enseignement ou de la qualité de la formation dans son école, ce qui est visé comme évaluation des apprentissages de la troisième année » (JC22/06/98)

La matière, c'est-à-dire les textes et les activités d'apprentissage, se trouvent dans les manuels d'apprentissage. Une structure de présentation et d'organisation de la matière a été déterminée au moment de la conception du premier manuel mais elle a subi quelques transformations par la suite, d'abord après la lecture critique du premier module par les partenaires et les experts et ensuite après la diffusion de ce module auprès des étudiants. Ce n'est qu'au cinquième module que cette structure a été déclarée entièrement satisfaisante par l'ensemble des partenaires, y compris les personnes tutrices et les étudiants. Les transformations dans la structure de présentation et d'organisation des manuels témoignent de la prise en compte des préférences et des attentes des partenaires et des usagers du matériel de formation. Ainsi, la structure de présentation de la matière, c'est-à-dire, une présentation du texte à lire, une activité préparatoire, le texte, la liste des idées-clés et une activité d'apprentissage permettant de traiter les contenus du texte, a été reprise dans tous les modules¹²⁹, répondant en cela à la demande exprimée par des personnes tutrices d'abord et par les étudiants ensuite.

¹²⁹ À l'exception du module VI. Dans ce module, le concepteur principal a préféré organiser tout le module autour d'une seule grande activité, une étude de cas, divisée en six sections structurées

Pour ce qui est des modalités d'encadrement, elles comprenaient les rencontres d'encadrement par les pairs, le tutorat individuel et collectif et les rencontres d'encadrement collectif. Les conditions relatives aux modalités d'encadrement ont été précisées dès le premier module aussi et n'ont pas variées dans les modules ultérieurs (doc32). Elles se trouvent expliquées dans le guide d'encadrement. Ce qui variait d'une année à l'autre étaient le nombre de rencontres, leur répartition dans le temps et les activités d'encadrement suggérées aux animateurs et aux étudiants. Les décisions concernant la répartition des rencontres sur les trente semaines de l'année de formation se prenaient habituellement dès le début de la phase de conception du premier module de l'année afin d'être communiquées au CRED le plus rapidement possible¹³⁰. En effet, le CRED voulait ces informations très tôt afin de planifier l'échéancier de diffusion de la formation et d'organiser les rencontres obligatoires. Quant aux activités d'encadrement élaborées par les concepteurs pour alimenter les animateurs et les étudiants pendant ces rencontres, elles étaient spécifiques à chaque module. Elles respectaient cependant le modèle autonomiste de support à l'apprentissage et le schéma de présentation des activités conçu dès le premier module. Cependant, dès le premier module et à la demande des personnes tutrices, des propositions d'ateliers ont dû être ajoutées dans le guide d'encadrement pour soutenir les personnes tutrices dans leur travail d'animation. Non prévu au départ, le développement de ces ateliers s'ajoutait au mandat de conception et aux tâches de la spécialiste en éducation.

La difficulté principale liée à la conception des activités d'apprentissage et des ateliers était la nécessité d'offrir une grande variété d'activités suffisamment différentes les unes des autres pour soutenir la motivation des étudiants tout en leur permettant d'exploiter les contenus pour apprendre et de développer de nouvelles compétences en utilisant leurs nouvelles connaissances dans leur pratique d'enseignant. Ce qui demandait un très grand effort créatif de la part des concepteurs puisqu'au total, sur les trois années du programme, plus de 90

de la manière suivante : le nom de la section, l'objectif, les textes pertinents et une proposition de tâche menant à la construction d'un plan d'intervention pour un élève en difficulté.

¹³⁰ La première tâche donnée à la spécialiste en éducation au moment de la rencontre de planification du 6/05/98 était d'élaborer une proposition de répartition des rencontres d'encadrement collectif, laquelle devrait parvenir au CRED dans les deux semaines après le début des travaux. Selon le journal de conception, les travaux de conception dans le troisième épisode ont débuté le 15/05/98. La proposition de répartition des rencontres et de leurs objets principaux a été remis au professeur le 29/05/98 et transmis au CRED vers le 15/06/98.

activités d'apprentissage ont été conçues et au moins un atelier par rencontre d'encadrement sans compter une jeu collectif interactif couvrant toute la deuxième année de formation¹³¹.

Dans la documentation personnelle de la spécialiste, plusieurs textes, non-retenus dans le choix final, sont accompagnés d'activités d'apprentissage, en partie ou totalement élaborées. Des mémos se retrouvent aussi souvent attachés à des textes et concernent des idées d'activités d'apprentissage à développer à partir du texte ou en accompagnement du texte. Il semble bien que, pendant la recherche des textes, il arrivait à la spécialiste de concevoir, en même temps, les bases d'une activité d'apprentissage permettant d'exploiter les contenus du texte même lorsqu'elle n'était pas assurée de retenir le texte comme choix définitif. On peut supposer que la lecture de certains textes stimulait l'imagination créatrice de la conceptrice et que cette dernière prenait note de ces idées de manière à les retrouver si le choix final se portait sur ces textes.

Finalement, la structure générale du dossier d'évaluation, comprenant les informations détaillées sur le travail noté devant servir à l'évaluation des apprentissages ainsi que les instruments d'évaluation de la formation, a été conçue en septembre 1996. Au départ, ce dossier n'était pas prévu dans l'offre de service. Cependant, suite aux commentaires des lecteurs critiques de la première version du module I, il a été décidé d'ajouter ce dossier au matériel pédagogique à élaborer (dc52). Dans la première version des modules de la première année, il y avait deux catégories de travaux d'évaluation des apprentissages. La première concernait un travail long fondé sur une démarche de projet intégrateur et la seconde, d'un court travail par module pour évaluer les apprentissages faits dans chaque thème. Cette seconde catégorie d'évaluation a été abandonnée à la demande des partenaires¹³². Quant à l'évaluation de la formation, laquelle on se souviendra faisait partie des exigences du contrat TELUQ-CRED, elle s'est faite, pour les quatre premiers modules, à l'aide de questionnaires qui devaient être remplis par les étudiants et expédiés au CRED par les personnes tutrices. Dans les modules ultérieurs, d'autres instruments, plus légers d'utilisation, ont par la suite été

¹³¹ Cf. Éducation 2000, 1997, Programme de formation continue des enseignants, Guide d'encadrement, deuxième année.

¹³² On a vu cependant que les partenaires, au moment de la refonte du programme en vue d'une offre module par module, ont demandé au professeur de concevoir un travail noté par module.

proposés afin de répondre aux souhaits des usagers. Pour les modules de la troisième année, aucun instrument d'évaluation des modules n'accompagnait le dossier d'évaluation. Cette évaluation se faisait par des activités planifiées à l'intérieur des rencontres d'encadrement collectif. On se rappellera qu'à l'offre de service dans le troisième épisode, il n'était pas prévu de développer un dossier d'évaluation même si, finalement, on le retrouve dans la documentation du module IX.

D.7 La rencontre des concepteurs suite à la validation des modules VII et VIII

Au cours du troisième épisode, les commentaires des partenaires, suite à la validation des modules VII et VIII, ont été expédiés par le CRED le 3 septembre 1998. Le 5 septembre, le professeur avisait le directeur qu'il regarderait « dans les jours qui viennent les modifications qu'il nous sera possible de faire » et l'informerait « au cours de la semaine prochaine des ajustements que nous ferons » (dc185). Le 9 septembre, le professeur et la spécialiste tenaient une rencontre de travail dans laquelle le professeur souhaitait discuter avec la spécialiste des propositions de modifications qu'il apporterait aux modules et, de la répartition du travail quant aux tâches supplémentaires qu'impliquaient ces modifications devant être faites très rapidement.

Les modifications portaient uniquement sur le manuel d'apprentissage et plus particulièrement sur la forme de présentation des textes des modules, l'ajout d'une bibliographie complémentaire sur l'utilisation des nouvelles technologies et le remplacement de certains textes. Au cours de cette rencontre, le professeur présenta les modifications qu'il souhaitait apporter et les arguments venant appuyer ses décisions. Pour chaque modification, il souhaitait connaître l'avis de la spécialiste et l'aide qu'elle pouvait apporter dans les tâches à accomplir. Par exemple, pour répondre à une demande du directeur de CRED de donner plus d'importance au thème portant sur l'intégration des technologies dans les écoles, le professeur souhaitait ajouter un ou deux textes supplémentaires ainsi que des suggestions de lecture dans ce domaine. Étant donné que la spécialiste était la personne qui avait fait l'exploration de la littérature à la phase de conception, elle était susceptible d'avoir déjà en main ou d'avoir repéré certains textes pouvant être intégrés au module actuel. En faisant appel à la spécialiste, le professeur pouvait ainsi gagner du temps, temps qui faisait défaut. Le travail antérieurement fait par la spécialiste pendant la phase de conception, mais aussi sa capacité à anticiper d'éventuelles modifications aux modules s'avérèrent utiles comme l'indique sa réponse à la demande du professeur.

Je pense que j'avais conservé deux ou trois textes qui m'apparaissaient intéressants si on allait plus loin dans ce module-là [...] Si je les ai gardés, c'est parce qu'il y avait quelque chose dedans que je trouvais important. Je vais te les retrouver et je vais te les

donner [...] je vais te remettre ça tantôt [...] Je peux aussi donner, pour ceux qui s'intéressent à Internet, j'ai, je pense, un certain nombre de sites Internet [...] j'avais pris des adresses en me disant, si on va côté Internet ou s'ils ont Internet, ça serait intéressant de leur donner un certain nombre d'adresses [...] On pourrait, dans la liste des références, donner un certain nombre d'adresses Internet (Rc6).

Durant la rencontre, les échanges portèrent également sur les fondements de deux des activités d'apprentissage conçues par la spécialiste dont certains éléments semblaient peu explicites. Dans le premier cas, les deux concepteurs s'entendirent rapidement sur les modifications à apporter tandis que dans le second, la spécialiste proposa de faire elle-même les modifications en essayant de retracer le rationnel qui sous-tendait cette activité liée à un texte du module.

Il faudrait que je relise l'activité. Ça je peux le faire. Revoir l'activité, revoir ce que j'avais en tête, relire ma description puis voir comment, effectivement l'améliorer (Rc6).

Finalement, c'est le professeur qui se chargea de rédiger les résumés et la liste des idées clés demandés par les personnes tutrices, tâches qu'il avait effectué lui-même dans les modules antérieurs et que la spécialiste n'avait pas fait pour les modules VII et VIII.

D.8 La révision linguistique

Dans la situation étudiée, la réviseure travaillait directement sur les fichiers électroniques transmis par le professeur mais en ayant une copie papier à ses côtés afin de bien voir la structure de l'ensemble des documents. Elle devait parfois se référer aux autres modules du programme, aussi conservait-elle à disposition, une copie des modules antérieurs déjà révisés. Elle ne faisait la révision que des textes originaux rédigés par les concepteurs et non pas celle des textes photocopiés pris dans des volumes ou des revues déjà édités. Pour tout ce qui a trait à la « correction de coquilles, d'uniformisation des titres et des sous-titres », elle faisait toutes les corrections directement sur le fichier. Pour ce qui est des corrections susceptibles de changer le sens d'une phrase ou d'un paragraphe, la réviseure proposait des modifications sans les intégrer immédiatement aux fichiers. Elle indiquait ses propositions sur le document imprimé, marquant d'un signet les endroits où une décision devait être prise par le professeur, et c'est lui qui choisissait d'intégrer ou non les suggestions faites sur le fichier transmis. Il pouvait, à l'occasion, y avoir discussion entre la spécialiste et le professeur sur les propositions de modifications faites par la spécialiste. Ces échanges ont eu lieu surtout au moment de la révision des premiers modules, ce qui a permis, au professeur et à la réviseure, de s'entendre sur la formulation de certaines phrases, de négocier ce qui pouvait être modifié et, à la réviseure, de prendre note de ce que le professeur refusait de changer pour des raisons pédagogiques¹³³. La réviseure a ainsi pu connaître la façon de travailler du professeur, savoir ce qui lui convenait ou ne lui convenait pas et ce qui était important pour lui. Une fois ces décisions prises et ces négociations faites, les échanges ont été plus rares en raison de la grande uniformité dans la structure des documents, dans le mode de présentation des informations d'un module à l'autre et dans le ton et le style d'écriture des auteurs.

Lorsqu'elle recevait les documents, sa première tâche consistait à effectuer le nettoyage de la copie, c'est-à-dire tout le travail technique sur la forme, comme les espaces avant les deux points, les majuscules, la ponctuation. Par la suite, elle comparait la table des matières avec les sections, les titres et les sous-titres inscrits dans le document afin d'assurer l'uniformité de

¹³³ Il s'agissait surtout des répétitions de consignes et d'informations d'un module à l'autre et d'un document à l'autre. La spécialiste suggérait d'intégrer un renvoi alors que le professeur tenait à ce que ces informations soient répétées.

la structure des documents. Elle vérifiait également les renvois et les références aux autres documents et aux autres modules afin de s'assurer de la conformité des titres, des énoncés et des références. Elle passait ensuite tout le document à un correcteur orthographique afin d'éliminer les coquilles et les erreurs. Finalement, le réviseure procédait à une lecture des textes rédigés par les concepteurs en s'attardant à la tournure des phrases, à la cohérence et aux marqueurs de relation. Voici un exemple d'intervention de la réviseure qui nécessitait une décision ou une action de la part des auteurs :

Je trouve qu'il y a une certaine confusion par rapport au tableau du Cahier d'étude [...] devrait-on modifier les titres donnés dans le tableau du Cahier d'étude? (note de la réviseure)

Pour cette spécialiste, l'une des difficultés qu'elle constate au travail de révision linguistique est d'entrer dans la logique d'un texte, d'essayer de comprendre le mieux possible ce qui est transmis afin de proposer des modifications pouvant améliorer la cohérence, les liens logiques et la clarté du texte sans pour autant entrer dans le contenu transmis, puisque ce contenu appartient à l'auteur. La réviseure avoue cependant que lorsque le contenu l'intéresse, elle a tendance à faire des interventions plus poussées même si, en principe, ça ne fait pas partie de son mandat. Cette tâche lui demande donc une grande discipline personnelle pour conserver la distance nécessaire avec le contenu afin d'effectuer la révision sans trop se laisser prendre par le sujet.

D.9 La conception graphique et l'édition¹³⁴

Un certain nombre de documents répertoriés témoignent de la part prise par le CRED dans la conception du modèle de mise en page et de la maquette de couverture. En effet, dans une note manuscrite datée du 26 août 1996 et retrouvée dans les documents archivés du CRED, il est mentionné que le Directeur demandait à la TÉLUQ une mise en forme des documents s'apparentant à celle du cours EDU1600¹³⁵. Des propositions de mise en page présentées sous la forme de maquettes ont alors été soumises aux partenaires le 1 octobre 1996. La première respectait en tous points les caractéristiques de mise en page du cours EDU1600 alors que les deux dernières proposaient une mise en page plus aérée et réservant un espace pour permettre aux étudiants d'inscrire des commentaires, des réactions et des questions directement dans le manuel d'apprentissage. Les deux dernières propositions avaient cependant le désavantage d'augmenter le nombre de pages des manuels d'apprentissage, passant de 250 pages à 310 pages, et par conséquent d'augmenter les coûts de reproduction des manuels par la suite. Le choix du directeur du CRED s'est alors porté sur la première proposition malgré son désir d'avoir des documents plus aérés.

Différentes possibilités concernant la maquette de couverture des documents ont également été soumises aux partenaires. Dans un message daté du 4 octobre 1996, le graphiste contactait directement le directeur du CRED pour lui soumettre différentes hypothèses et les conséquences de chacune sur le travail d'impression subséquent. La réponse du directeur du CRED a été de retenir une combinaison de deux hypothèses, c'est-à-dire que les documents, y compris la page de couverture seraient photocopiés, mais il envoyait en même temps, une proposition de page de couverture qu'il demandait de faire valider auprès du professeur. La proposition finale de page de couverture a finalement été envoyée par le CRED le 11 novembre 1996. Cette proposition était similaire à celle produite par le graphiste entre temps,

¹³⁴ L'essentiel des informations contenues dans cet appendice provient d'une entrevue réalisée avec la technicienne graphiste le 11/02/99, une fois le module IX édité.

¹³⁵ On se souviendra que les initiateurs du projet E2000 ainsi que le directeur du CRED avaient suivi le cours EDU1600 de la TÉLUQ.

aussi, ce dernier transmis donc « une copie de la page que j'ai produite en vous demandant une confirmation de sa validité ». Il indiquait également :

La seule différence majeure je crois réside dans le fait que les logos de nos établissements respectifs n'apparaissent pas sur ma proposition. Je ne crois pas que ce soit essentiel mais vous pouvez avoir une autre opinion à ce sujet » (dc74).

L'examen de la page de couverture des documents produits montre que les logos du CRED et de la TÉLUQ furent ajoutés à la proposition du graphiste.

En plus de la maquette de couverture et des spécifications du CRED quand à la mise en page, la conception graphique comprenait également la détermination d'un certain nombre d'éléments de standardisation de l'édition graphique dont la police, le style, la taille et les attributs des caractères typographiques, les niveaux de titres ainsi que le format du papier, informations nécessaires aux techniciens graphistes pour réaliser leur travail. C'est ce qui constitue le modèle de mise en page, lequel a été appliqué à tous les documents de tous les modules du programme.

Une fois le travail d'édition complété, une photocopie de l'ensemble du module édité était soumise au professeur qui en faisait une relecture complète. Habituellement, il y avait de nouveau quelques corrections à faire. Ce pouvait être une page sautée ou en double, une pagination incorrecte, un saut de ligne ou de page mal placé, des espaces en trop. La première version éditée comprenant des signets indiquant les corrections à apporter était de nouveau confiée à la technicienne graphiste. Une nouvelle version était alors produite et de nouveau déposée au professeur qui vérifiait si les correctifs avaient été apportés. Finalement, s'il n'y avait plus aucune correction, cette version était envoyée au service de reprographie de la TÉLUQ qui en tirait deux copies. La première était expédiée en Suisse accompagnée d'une disquette comprenant les fichiers édités du module. La seconde était conservée par le professeur.

D.10 L'inscription des étudiants au programme

Le programme était ouvert à tous les enseignants du canton du Valais, qu'ils exercent au préscolaire, primaire, secondaire et même collégial, et autant dans les secteurs public que privé. Les inscrits du secteur public recevaient une subvention du DECS couvrant la moitié de leurs frais de scolarité alors que les enseignants venant du secteur privé devaient payer la totalité des coûts annuels de la formation. En raison de cette subvention, les enseignants du secteur public devaient poser leur candidature au DECS alors que ceux en provenance du privé s'inscrivaient directement au CRED. C'est par une lettre venant du chef de la planification et de l'évaluation au DECS que les étudiants apprenaient si leur candidature était retenue (dc132). La subvention accordée par le DECS était conditionnelle à la promesse de s'engager pour la totalité de la formation, donc pour les trois années prévues. Ce contrat informel, passé entre le DECS et l'enseignant inscrit, a cependant été géré de manière très souple et le responsable affirme n'avoir jamais demandé à un étudiant qui abandonnait de rembourser la portion des frais de scolarité payés par le DECS. Selon lui, aucune pression ne devait être faite sur les enseignants afin de respecter l'idée de l'engagement libre et volontaire que souhaitaient les promoteurs de la formation (dc135).

Durant les premières années de l'offre, l'inscription était fondée sur le volontariat, celui-ci étant considéré par E2000 comme l'une des conditions essentielles au succès de la démarche entreprise (dc10). À partir de 1999 cependant, en raison de la nouvelle loi sur la formation des enseignants obligeant tous les enseignants à détenir une formation pédagogique, plusieurs nouveaux inscrits ne recherchaient pas seulement une occasion de se perfectionner en vue de renouveler leurs pratiques mais aussi celle de répondre à cette obligation imposée par la nouvelle loi. Aussi, selon le responsable du DECS, en 1999, de 30 à 40% des étudiants inscrits venaient « en vue de gagner quelque chose au niveau formel » (R1) tel que la reconnaissance d'une demi-licence par une université d'un autre canton ou encore certaines facilités pour devenir « maîtres de stage » (I1) ou bien un diplôme universitaire de la TÉLUQ. Ces objectifs et ces attentes des enseignants, créés en partie par un changement dans le contexte de la formation, pouvaient difficilement être atteints dans l'immédiat puisque le programme de perfectionnement n'avait pas été prévu pour ça. Ce qui a conduit certains des

enseignants inscrits à tenter de faire pression sur les autorités afin d'obtenir des garanties ou des interventions de leur part pour gagner ce quelque chose au niveau formel.

Somme toute, entre 1996 et 1999, le taux d'abandon dans ce programme n'a tout de même été que de 15% selon le directeur du CRED¹³⁶. Pour le responsable du DECS, ce faible taux d'abandon devait être considéré comme le signe que la formation correspondait bien aux besoins des enseignants en exercice. Dans de rares cas, les étudiants ont abandonné parce que la formation ne répondait pas à leurs attentes¹³⁷ mais dans la plupart des cas il s'agissait plutôt d'une non-réinscription, pour des raisons professionnelles ou familiales, après avoir complété une année ou deux de formation. Officiellement, c'est par une lettre adressée au DECS que les étudiants devaient signaler leur intention d'abandonner la formation. Cependant, cela se faisait rarement ainsi. Il semble que les étudiants ne connaissaient pas très bien cette règle qui demandait d'aviser le DECS lors d'un abandon. Les étudiants préféraient en informer la personne tutrice, ou parfois le directeur du CRED et rarement le DECS. Dans certains cas où les intentions d'abandon étaient signalées au directeur du CRED, celui-ci demandait à la personne tutrice responsable de l'encadrement de cet étudiant de contacter l'étudiant et de l'aider éventuellement à trouver des solutions aux problèmes qu'il rencontrait ou encore d'apporter des éléments pouvant mieux convenir à ses besoins. Si l'étudiant persistait dans son intention d'abandonner le programme, le directeur demandait alors à l'étudiant d'officialiser cet abandon auprès du responsable au DECS.

¹³⁶ Selon des informations datant d'octobre 1999, la première cohorte d'étudiants du programme est passée de 80 inscrits en 1996, à 74 en 1997 et 69 en 1998; la seconde cohorte de 70 en 1997 à 63 en 1998 et il y avait 64 inscrits dans la troisième cohorte (CRED, synthèse des effectifs au 5/10/99)

¹³⁷ Nous avons pris connaissance de trois messages échangés entre un étudiant, le directeur du CRED et le responsable au DECS.

D.11 L'établissement du calendrier annuel

Les premières spécifications concernant le calendrier annuel de la formation ont été transmises par le responsable dès le 28 juin 1996, c'est-à-dire dans les premiers jours de conception du premier module. Les 200 heures de formation devaient être réparties sur 30 semaines de cours « à la condition de prévoir une année du 1^{er} novembre au 30 septembre; cela permettrait aux étudiants de préparer leur évaluation durant les vacances d'été » (dc34) et les rencontres d'encadrement collectif en présentiel seraient de quatre (4) heures chacune. Avant d'établir le calendrier annuel, le directeur avait besoin d'obtenir, bien avant le dépôt du premier module, certaines informations concernant les moments de rencontre prévus par les concepteurs (dc130). C'est au professeur qu'il adressait sa demande d'informations, lequel transmettait cette demande à la spécialiste en sciences de l'éducation habituellement chargée de la conception du guide d'encadrement.

Le calendrier élaboré par le directeur devait tenir compte des nombreux congés scolaires, notamment les 10 jours de carnaval en février et environ 15 jours au mois de mai. Il avait aussi été décidé que les vacances scolaires de la période de Noël, de Pâques et d'été ne seraient pas comptabilisées dans les 30 semaines, repoussant ainsi la fin d'une année de formation à la fin octobre pour ceux qui débutaient en décembre et à la fin janvier pour ceux débutant en mars. Le calendrier comportait donc plusieurs coupures dans le temps et des périodes parfois longues entre le début d'un module et la fin de celui-ci, provoquant parfois un décalage dans la formation que certaines personnes tutrices considéraient comme nuisible à la dynamique des groupes d'étudiants.

Moi, je pense que la pause d'été a été maîtresse parce que je suis sûr qu'on aurait pu continuer [...] On a eu très peu de temps avant l'été pour démarrer [le troisième module]. On ne s'est plus revu pendant l'été, alors la flamme s'est un peu éteinte (T4)

Le calendrier de l'année 1996-1997 montre qu'il s'écoulait près de deux mois entre la première et la deuxième rencontre d'encadrement collectif en raison de l'interruption de Noël et que les deux mois de vacances d'été scindaient le troisième module en deux temps. Une

année de formation chevauchait aussi deux années académiques, ce qui semble avoir causé des difficultés¹³⁸ pour les étudiants engagés dans des expérimentations dans leur milieu de pratique comme l'indique le directeur.

Il y a une remarque qui m'a été faite l'autre jour. Il est vrai que pour ceux qui commencent au mois de décembre, ils sont dans une situation plus difficile que ceux qui commencent au mois de mars dans le sens où, en fait, il leur faut un certain temps durant la première année pour remplir la matière et je pense que c'est aussi le cas en deuxième et ils ont ce travail d'évaluation sur lequel ils doivent réfléchir. Alors, ils vont finir l'année avec leur classe et quand ils vont essayer de réaliser leur travail sur la base d'une expérimentation, ils vont commencer avec un nouveau groupe, ils n'auront plus les mêmes élèves [...] Les autres commencent au mois de mars. Ils se mettent dans le cours, ils ont le module 1, ils réfléchissent là-dessus tout l'été, après ils ont les deux autres modules et il leur reste, s'ils ont besoin, suffisamment de temps avec une classe qu'ils connaissent mieux. [...] Donc on pourrait imaginer partir avec trois groupes au mois de mars (Rc1)

Finalement, le calendrier n'a pas été modifié puisque deux nouveaux groupes ont démarré en novembre 1999, constituant la quatrième cohorte du programme.

¹³⁸ Cet aspect a été mentionné dans le rapport des évaluations faites par les étudiants de la deuxième année de formation et pris en considération par le directeur du CRED qui souhaitait en discuter avec le responsable au DECS en octobre 1998 (dc200).

D.12 La reproduction du matériel

Dans une formation à distance utilisant l'imprimé comme média pour transmettre les contenus et soutenir l'apprentissage, chaque étudiant se doit d'avoir une copie du matériel développé. C'est pourquoi, la copie imprimée envoyée au CRED par la TÉLUQ devait être reproduite en plusieurs autres copies, d'abord pour les personnes tutrices assurant l'encadrement des étudiants et l'animation des rencontres et ensuite pour les étudiants inscrits à la formation. Le document original comprenant les textes collés et montés dans les espaces désignés étant conservé à la TÉLUQ, c'est donc à partir d'une photocopie de cette copie zéro que le CRED a procédé à la reproduction du matériel pédagogique utilisé pour la formation des enseignants.

Ce travail de reprographie n'était pas réalisé au CRED même, puisque le centre n'avait pas les équipements requis, mais donné à contrat à une entreprise locale. Les coûts de la reprographie des documents étaient assumés par le CRED qui se remboursait à travers les frais d'inscription annuels chargés aux étudiants désirant poursuivre cette formation. Le CRED ne faisait reprographier que le nombre de copies correspondant au nombre d'étudiants inscrits et quelques copies supplémentaires, dont deux exemplaires pour le CFM à la demande de la coordonnatrice¹³⁹. Le CRED n'avait donc pas besoin d'entreposer l'ensemble du matériel en plusieurs copies comme cela se fait dans certains établissements à distance tels que la TÉLUQ.

Pour certains modules, le travail demandé à l'entreprise de reprographie ne consistait pas seulement à photocopier les documents tels qu'ils se présentaient. Toujours dans le but de prendre en compte la critique des étudiants concernant le caractère typographique de certains textes jugé trop petit, le directeur du CRED a commandé un travail supplémentaire à cette entreprise comme il l'indique dans le message suivant :

Vous me permettrez d'attirer à nouveau votre attention sur la taille parfois limite des caractères de certains textes. Ceci nous oblige à faire des agrandissements lors du

¹³⁹ Lettre de la coordonnatrice au directeur, le 3 mai 1997 : « Je vous remercie également de bien vouloir nous faire parvenir deux exemplaires des trois modules du premier cycle ».

scannage des manuels, ce qui peut poser des problèmes sur le plan du graphisme et augmente le coût de tirage des dossiers (dc169).

Ce problème de la grosseur des caractères est revenu constamment tout le long de la formation. Il ne semble pas avoir été résolu de manière satisfaisante malgré les agrandissements et le travail de découpage et de collage réalisé par la technicienne graphiste puisqu'à la dernière rencontre de révision des modules, cette question a suscité de nouvelles discussions entre le directeur du CRED et le professeur.

D.13 L'atelier sur l'utilisation des technologies

Le premier atelier, qui s'est tenu en 1999, a été planifié et organisé par le DECS en collaboration avec le CRED. Les deux institutions se sont appuyées sur une structure existante du DECS, une cellule informatique comprenant des personnes ressources chargées de former l'ensemble des enseignants à l'utilisation de l'informatique dans les écoles. Le responsable du CRED a demandé à ces personnes d'établir un petit programme de formation de quatre heures qu'elles devaient soumettre pour validation, au responsable et au directeur. Cette cellule devait également trouver les personnes ressources pour animer cet atelier et les préparer pour cette activité. Chaque atelier devait regrouper un maximum de douze personnes. Ce sont les personnes tutrices qui ont avisé les étudiants des dates de l'atelier, qui ont eu la tâche de départager le groupe en deux sous-groupes équilibrés et qui ont distribué le programme de l'atelier aux étudiants de leur groupe (dc216).

Les deux animateurs engagés par le CRED étaient étudiants dans le programme de perfectionnement en sciences de l'éducation. Ils connaissaient donc le programme, ses objectifs, son approche et sa philosophie. Bien que cet atelier était facultatif et qu'il s'adressait surtout aux personnes ayant peu de connaissances quant à l'utilisation des technologies informatiques dans leur enseignement, en 1999, presque tous les étudiants de troisième année du programme y ont participé. Aucune évaluation systématique n'avait été prévue, ni par le CRED, ni par les animateurs, pour recueillir les commentaires des étudiants ou pour vérifier leur degré de satisfaction. Le CRED s'attendait à ce que les animateurs procèdent à cette cueillette d'informations d'autant plus, qu'en tant qu'étudiants du programme, ils étaient habitués à ce que chaque rencontre d'encadrement collectif soit systématiquement évaluée¹⁴⁰. Cependant, certains échos sont parvenus au CRED laissant entendre que les attentes de plusieurs étudiants concernant cet atelier n'ont pas été satisfaites surtout à cause de la grande disparité entre les étudiants. Certains étudiants dénotaient déjà

¹⁴⁰ Ce qui fait dire au directeur du CRED que pour cet aspect et en ce qui concerne ces deux étudiants, il ne semble pas y avoir eu transfert dans leur pratique de cet aspect du dispositif de la formation.

une bonne expérience et des compétences dans le domaine de l'informatique alors que d'autres en étaient à l'étape de la sensibilisation au domaine.

L'insatisfaction de certains étudiants a quand même donné lieu à des initiatives de la part des étudiants. Certains groupes d'étudiants du programme se sont organisés d'autres rencontres, en dehors de celle organisée par le CRED, pour approfondir cet atelier en faisant appel aux compétences de leurs pairs. L'insatisfaction des étudiants a également amené le CRED à envisager quelques scénarios concernant la tenue des futurs ateliers. Le premier serait de clarifier les objectifs de l'atelier de manière qu'ils indiquent plus clairement que l'atelier s'adresse à des novices. Le second consisterait à organiser deux ateliers différents, l'un pour les novices et l'autre pour des personnes ayant déjà une connaissance de l'informatique. Cependant, en raison des problèmes de logistique que poserait ce deuxième scénario et de la contrainte du trop petit nombre d'ordinateurs disponibles au DECS, il semblait difficile au directeur du CRED d'adopter ce deuxième scénario. Aucune décision n'avait encore été prise au moment de l'entrevue avec le directeur en novembre 1999.

D.14 L'engagement et la formation des personnes tutrices

En octobre 1999, il y avait neuf personnes tutrices assignées à l'encadrement des étudiants du programme de perfectionnement en sciences de l'éducation. Trois d'entre elles étaient sur le point de terminer leur contrat de trois ans, trois en étaient à leur deuxième année, deux avaient débuté en décembre 1998 et une en mars 1999. L'un des tuteurs engagés en 1996 avait abandonné durant la première année de la formation et avait été remplacé par un nouveau tuteur. La tutrice engagée en mars 1997 avait signalé son intention de ne pas renouveler son mandat une fois les trois années terminées en raison d'une surcharge de travail, même si ses préférences auraient été de donner encore plus de place à ce travail de tutorat dans sa carrière. La tutrice engagée en 1996 venait de prendre en charge l'un des groupes débutant à l'automne 1999 et par conséquent s'engageait de nouveau pour trois années.

Les neuf personnes tutrices engagées par le CRED pour encadrer les étudiants du programme de perfectionnement en sciences de l'éducation étaient des enseignantes et des enseignants qui cumulaient plusieurs années d'expérience dans l'enseignement ainsi qu'une expérience dans l'animation de groupe ou dans la formation aux adultes. Plusieurs détenaient un diplôme universitaire en sciences de l'éducation et faisaient ce travail d'encadrement en surplus de leurs tâches habituelles d'enseignement. Aucune de ces personnes n'avait une connaissance de la formation à distance ni du tutorat au moment de leur engagement mais chacune se sentait très motivée à expérimenter ce nouveau mode de formation des adultes comme l'exprime cette tutrice.

Et je me suis dit mais ce n'est pas croyable, en fait c'est ce que je rêve depuis longtemps de pouvoir faire, de travailler avec des adultes de cette manière là. Alors j'étais très motivée (T2)

La première formation générale des personnes tutrices qui s'est tenue en septembre 1996, ainsi que la seconde en mai 1997, ont été données par une ancienne employée de la TÉLUQ, une spécialiste de l'encadrement des étudiants à distance, maintenant établie en France. Au cours de la première formation, cette spécialiste a favorisé les échanges entre les futurs

tuteurs sur les caractéristiques des adultes qui étudient à distance ainsi que sur les responsabilités et les tâches d'une personne tutrice du CRED. En atelier, les futurs tuteurs et tutrices ont travaillé conjointement à la préparation de la première rencontre d'encadrement collectif qu'ils auraient à animer et, de façon individuelle, ils se sont exercés à corriger et annoter des travaux d'étudiants. Nous n'avons pas de trace d'une formation qui aurait été donnée en 1998, mais en 1999, un séminaire de formation, portant sur le processus de mobilisation des étudiants ainsi que sur les approches didactiques des situations d'enseignement, fut donné par un professeur de l'université de Genève à l'ensemble des personnes tutrices.

La formation particulière des personnes tutrices du programme en sciences de l'éducation a été planifiée par le professeur, de concert avec la coordonnatrice du CFM et le directeur du CRED. Elle tenait compte des préoccupations et des besoins exprimés par les personnes tutrices au moment d'une conférence téléphonique, tenue le 2 octobre 1996, au cours de laquelle ces dernières ont relevé les aspects suivants : la nécessité d'échanger avec d'autres personnes tutrices sur les liens qui pourraient être établis entre les concepts présentés et la pratique des enseignants; les approches pouvant être utilisées pour entrer en relation avec les étudiants à distance; la manière de faire face aux résistances des étudiants au regard de l'approche pédagogique et de la philosophie du programme ainsi qu'aux difficultés liées à leur statut de tuteur et non de professeur. En réponse à ces besoins exprimés, le professeur proposa une formation en trois temps. Le premier comportait un travail personnel consistant à réfléchir en termes d'intervention à quelques situations décrivant des demandes que des étudiants étaient susceptibles de faire durant la formation. Le second prévoyait une vidéoconférence ou une audioconférence avec le professeur afin de clarifier certains points du contenu et d'échanger sur les situations travaillées par les personnes tutrices. Le troisième proposait une audioconférence ou une vidéoconférence portant sur la préparation de la première rencontre de démarrage à partir du canevas présenté dans le guide d'encadrement, sur l'animation des rencontres d'encadrement collectif et sur le soutien que les concepteurs pourraient apporter aux personnes tutrices durant la première année de formation.

D.15 Les personnes tutrices et leurs pratiques

Étant donné qu'il n'existait aucune tradition de formation à distance en Suisse romande et que les personnes tutrices ne détenaient que peu de consignes et de balises quant à la manière d'assurer le tutorat et d'animer les rencontres d'encadrement, leur représentation du rôle d'une personne tutrice s'est construite pendant l'exercice même de leurs activités de tutorat et d'animation et souvent à partir des réactions de leurs étudiants et de la dynamique de leur groupe. Ces représentations se reflètent dans les définitions qu'elles donnent de ce qu'est un tuteur ou une tutrice et dans les orientations qu'elles ont privilégiées pour assurer leurs différentes tâches.

Tableau D.15.1: Les définitions spontanées du rôle de la personne tutrice

| Personne tutrice | Définition spontanée | Orientation |
|--------------------------------------|---|---|
| T1 (4 ^e année de tutorat) | « Pour moi être tutrice, c'est vraiment avoir à insuffler, pousser, redonner de l'énergie [...] guider ou faire sortir le groupe de l'impasse [...] beaucoup rassurer [...] faire ressortir les compétences [...] faire prendre conscience qu'ils sont capables d'être autonomes dans leur apprentissage. » | Créer un groupe autonome et responsable. « J'ai été très attentive à ce que dans les groupes, il y ait des liens qui se créent et que moi, de plus en plus, je sois, pas carrément en retrait, mais que ça se passe beaucoup entre eux » |
| T2 (3 ^e année de tutorat) | « C'est le soutien à l'apprentissage et au développement de l'enseignant par l'acquisition d'un programme qui leur permet d'améliorer leur pratique, de conscientiser leur pratique, leur démarche » | Accompagner les étudiants dans leur projet personnel de développement en s'appuyant sur le programme. « à la fois répondre aux étudiants le plus possible tout en étant fidèle aux buts de la démarche » |
| T3 (2 ^e année de tutorat) | « Tutrice, c'est le guide, la personne qui permet aux étudiants de s'approprier la matière [...] c'est quelqu'un qui facilite, qui régule [...] de prendre l'étudiant là où il est pour essayer de faire émerger ce qu'il a en lui comme capacités » | Susciter l'appropriation du programme et le transfert dans la pratique « je crois que c'est le moment où ils ont vu que dans leur pratique que ça leur apportait quelque chose, qu'ils étaient en train de se renouveler, qu'il y avait un lien entre théorie et ce qu'ils pouvaient mettre [...] ». |
| T4 (1 ^e année de tutorat) | « Permettre au groupe de devenir un groupe pour qu'ils puissent résoudre les obstacles qu'ils rencontrent de par la formation à distance; faire en sorte qu'ils aient de la solidarité entre eux et que moi je m'efface petit à petit » | Créer un groupe autonome et solidaire « [...]qu'ils prennent encore plus conscience de la façon dont ils pourraient être autonomes [...] » |

Toutes les personnes tutrices considèrent qu'au moins les cinq premières séances ont été nécessaires pour qu'elles-mêmes et les étudiants arrivent à dépasser les obstacles que constituent leurs différences, leur perception du rôle de la personne tutrice, leur insécurité au regard d'un programme peu directif et au contenu imposant, la résistance des étudiants quant à la philosophie que diffusait ce programme. Ce temps a également été nécessaire pour que les étudiants commencent véritablement à se prendre en charge et à décider collectivement du contenu des séances d'encadrement collectif. Cette prise en charge, par le groupe, de l'espace d'autonomie que laisse le programme semble avoir été la plus grande difficulté qu'ont vécu les personnes tutrices rencontrées. Elles considèrent que cela prend une année avant que les étudiants réussissent à apprivoiser cet aspect du programme et s'approprient réellement la possibilité de choisir et de déterminer le contenu et de l'organisation des rencontres d'encadrement. Les propos de ce tuteur de première année résument bien ceux des autres personnes tutrices rencontrées.

Le plus difficile, c'est l'idée, c'est peut-être une perception, mais je ne pense pas que c'est personnel parce que j'ai discuté avec d'autres tuteurs, c'est d'avoir face à soi un groupe qui est capable de se prendre en charge. Trouver, remettre dans leur camp ou leur suggérer ça ou leur faire comprendre qu'ils utilisent les richesses du groupe. C'est utiliser vraiment la richesse du groupe et devenir capable, eux, capable entre eux de, même par rapport à moi, surtout par rapport à moi, d'avoir beaucoup d'autonomie et de m'imposer vraiment ce qui a à faire, peu importe si moi j'ai fait du travail à côté, j'ai fait des recherches (T4).

Pour favoriser cet apprentissage, la tutrice du premier groupe (T1) a poussé progressivement les étudiants à s'organiser de plus en plus entre eux pour le contenu des ateliers, se contentant de poser un cadre, un échéancier, une structure globale de fonctionnement. Dans le groupe de deux autres tutrices (T2 et T3), les étudiants ont demandé d'avoir plus d'espace à eux, de travailler plus souvent en atelier. Ces deux tutrices accordaient beaucoup d'importance au programme et à la matière. Les étudiants de leur groupe ont fréquemment modifié la planification préparée par la tutrice pour travailler sur autre chose qui leur apparaissait important où pour se mettre le plus rapidement possible en action en repoussant à plus tard ce qui était présenté comme obligatoire ou incontournable par ces tutrices. Avec le temps, ces deux tutrices ont continué à structurer fortement les rencontres mais en délaissant plus

facilement certains aspects de la planification proposée dans le guide d'encadrement pour mieux s'ajuster aux demandes des étudiants.

Moi je reprends quand même toute la démarche qui est proposée. Donc il y a des textes qui sont là, qui sont intéressants, moi j'ai à cœur que les étudiants les lisent [...] Il y a aussi la construction qui se fait à partir des désirs du groupe. Il y a à jouer là-dedans avec le matériel qui existe, avec ce que les étudiants désirent et désirent apporter. Et puis, construction commune qui m'appartient quand même en quelque part, sans être ma propriété (T3)

Au fur et à mesure que j'avancais, je me suis posée des questions [...] Il y avait des choses négociables et des choses non négociables. Ce qui était négociable, peu à peu je me suis sentie à l'aise avec ça [...] et je me suis rendue compte que j'arrivais à faire respecter l'essentiel [tout en me sentant] plus libre par rapport à mes compétences, mes expériences, ma formation que je pouvais leur apporter (T2)

Quant au quatrième tuteur, son objectif, en ce début de deuxième année de formation dans son groupe, était de relancer les groupes d'études et de projet, de pousser les étudiants à utiliser les ressources du groupe et ceux du programme pour se donner des projets et travailler ensemble de manière autonome. Bien que les étudiants aient démontré leur capacités à gérer les rencontres de manière autonome durant la seconde partie de la première année, aux dires du tuteur, la période d'été a joué sur la dynamique du groupe, lequel ne semblait plus savoir s'autodiriger au moment de la reprise de la formation à l'automne 1999.

Par contre, il semble bien qu'à partir de la deuxième année, les personnes tutrices aient été beaucoup moins sollicitées durant les rencontres collectives et qu'elles aient surtout agi comme aide occasionnelle pour faire sortir les groupes d'une impasse, comme gestionnaire du temps et du déroulement des rencontres, comme intermédiaires entre le CRED et les étudiants et comme personne ressource pour l'organisation des ateliers. Après un an, aux dires des personnes tutrices, les étudiants savaient beaucoup mieux utiliser les rencontres pour échanger des ressources, discuter de leurs expérimentations, évaluer mutuellement leurs projets, analyser conjointement des situations ou confronter leur compréhension de la matière.

Ramener les étudiants à leurs forces, à leurs ressources, aux capacités collectives, c'était proposer des ateliers. Le guide d'encadrement proposait une structure pour le déroulement des rencontres d'encadrement collectif. Dans cette structure, il y avait un temps pour discuter du déroulement de la rencontre, un temps pour les ateliers, un temps pour l'évaluation de la rencontre et pour la planification de la rencontre suivante. À partir du plan suggéré dans le guide d'encadrement, des interrogations des étudiants et des souhaits exprimés, les personnes tutrices préparaient des propositions d'ateliers qu'elles suggéraient par la suite aux étudiants au début de chaque rencontre. Ces ateliers permettaient aux étudiants d'explorer plus à fond un texte, d'échanger sur leurs compréhensions de la théorie, de développer des outils, des instruments ou des projets permettant de relier les aspects théoriques du programme à leur pratique, d'analyser les expériences réalisées avec un esprit critique afin d'en tirer des enseignements. Elles développaient également des instruments servant de déclencheurs pour les ateliers tels que des questions, des phrases clés, des schémas.

Peu à peu, la dynamique a évolué. Les étudiants ont commencé à être plus sélectifs et à poser des demandes plus précises, mieux centrées. Les personnes tutrices se sont permises plus de liberté pour choisir ou laisser choisir et même proposer autre chose, répondre aux demandes des étudiants ou leur donner les moyens d'y répondre. Les différences de perception du rôle de tuteur ou de tutrice ont compté dans la dynamique des rapports entre les étudiants et avec la personne tutrice ainsi que sur la répartition du pouvoir d'initiative entre la personne tutrice et les étudiants.

Le premier objectif commun des personnes tutrices rencontrées a été la création d'un climat convivial permettant à chaque personne de s'exprimer et d'être écoutée dans le respect de leurs différences. Pour atteindre cet objectif, les interventions des personnes tutrices se sont manifestées différemment. Par exemple, l'une des tutrices (T1) a été particulièrement attentive à soutenir la prise de parole des enseignantes du préscolaire et du primaire qui craignaient de s'exprimer, à faire la promotion de leurs expériences et de leurs connaissances pratiques au sein du groupe, donc à accroître le pouvoir de cette catégorie d'enseignants vis-à-vis de leurs collègues et, par conséquent, leurs possibilités d'action au sein du groupe. Elle a aussi fourni un cadre, sous forme de consignes et des directives, pour favoriser une écoute

respectueuse, des confrontations positives et des rétroactions constructives, contribuant ainsi au développement d'attitudes de concertation entre les étudiants. Elle a suscité les échanges entre les niveaux en constituant des sous-groupes hétérogènes pour le travail en atelier, facilitant ainsi l'acquisition d'attitude de soutien entre les enseignants. Les effets de ses interventions se sont faits sentir au fil des rencontres et en deuxième année, les étudiants ont beaucoup travaillé ensemble dans un esprit d'entraide et de collaboration. Presque tous les étudiants de son groupe se sont constitués des groupes d'entraide ou de projet à l'extérieur des rencontres d'encadrement obligatoires. Le témoignage d'un autre tuteur montre que ces groupes d'entraide avaient une influence sur l'appropriation, par les étudiants, des possibilités d'action offertes par le programme et sur l'augmentation de leurs pouvoirs d'intervention et d'initiative.

Nous constatons une nette différence dans l'état d'esprit des participants qui se retrouvent pour travailler par rapport aux quelques autres qui continuent de suivre leur formation, seuls dans leur coin. Ce sont ces derniers qui attendent que nous consacrons les sessions de regroupement à faire des activités proposées dans le manuel au lieu de travailler en atelier de perfectionnement par exemple (T5, rapport d'évaluation du module 2).

Les difficultés de communication entre les étudiants étaient également présentes dans le groupe d'une autre tutrice comme elle l'explique.

Dans mon groupe, il y a eu très rapidement des difficultés, je dirais de statuts, de communication, liées à ces personnes en présence. C'est-à-dire ceux du primaire et de l'école enfantine vivaient assez mal la manière de poser des questions, de parler, de beaucoup parler des enseignants du secondaire II et ceux du secondaire II n'étaient pas touchés par les préoccupations pratiques, concrètes des enseignantes du primaire et de l'école enfantine. Je savais qu'il y avait des tensions, des difficultés [...] et je ne savais pas quoi en faire (T2).

Ces tensions sociales menaçaient l'existence du groupe mais également l'existence de la personne tutrice, troublée, au plan affectif, par les attitudes oppositionnelles de certains ou passives de certains autres. C'est en exposant, au groupe, son malaise face aux difficultés de communication qu'elle avait constatées, et en demandant aux étudiants d'être plus précis, plus transparents dans l'expression de leurs besoins, de leurs attentes et de leurs

insatisfactions que cette tutrice a ouvert le dialogue et remis entre les mains des étudiants une partie de la responsabilité du fonctionnement des rencontres. À partir des besoins exprimés, elle a alors préparé des activités mieux ciblées, des choix d'ateliers différents pour les sous-groupes professionnels tout en conservant des moments d'activités et de partage en grand groupe. Elle a ainsi contribué à diminuer la tension sociale en permettant des regroupements selon les intérêts professionnels tout en tentant de développer des attitudes de soutien et de concertation entre les sous-groupes pendant les activités s'adressant au groupe complet.

Dans le groupe du plus jeune tuteur interrogé, c'est plutôt une étudiante qui a été le déclencheur d'un changement qu'il juge remarquable. Cette étudiante venait régulièrement lui exprimer son insatisfaction quand au fonctionnement du groupe, au manque de participation des étudiants et au fait qu'elle n'avait pas l'impression d'apprendre en venant aux rencontres. Sous les encouragements du tuteur, cette étudiante est intervenue auprès du groupe pour exprimer son malaise et ce qu'elle trouvait d'insatisfaisant dans les rencontres de groupe. Son intervention a été le déclencheur d'un changement au niveau de la « qualité du travail, de la qualité des rencontres et des envies de venir aux rencontres » (T4). En effet, la collaboration entre enseignants et le travail d'équipe étaient des aspects que le projet E2000 cherchait à améliorer. Comme l'indiquait l'un des experts consultés par le CRED lors de la validation du premier module, la pratique du travail en groupe n'est pas dans la mentalité suisse et l'accent mis sur la collaboration et le travail d'équipe dans le programme pouvait poser des difficultés. Dans le groupe de ce tuteur, l'apprentissage du travail collaboratif s'est fait à travers les contenus du deuxième module portant sur la psychologie sociale. Ce module a suscité un fort engouement de la part des étudiants et a été un catalyseur pour la création d'un climat relationnel satisfaisant et d'une meilleure communication entre les étudiants. Un projet commun a alors rapproché les étudiants qui ont tous accepté d'expérimenter une activité d'apprentissage collaboratif dans le cadre de leurs classes respectives et d'en faire l'analyse durant les rencontres d'encadrement collectif. Si, au début, pendant les ateliers, seulement un ou deux étudiants intervenaient, après la réalisation de ce projet commun, le tuteur a constaté que tous les étudiants d'une équipe semblaient intervenir dans les sous-groupes. Ce qui, pour lui, était une marque de l'amélioration des communications et de l'esprit de collaboration entre les personnes de son groupe.

Faire exprimer les résistances, susciter un engagement pour soi et la transformation d'un projet institutionnel en un projet personnel, différencier le projet politique du projet pédagogique ont aussi été des interventions partagées par les personnes tutrices. Pour l'une des tutrices, c'était même fondamental : « On était dans un contexte particulier et il fallait vraiment que ce contexte bouge [...] On ne pouvait pas demander aux gens de se former s'ils étaient en opposition avec le contexte professionnel » (T3). Pendant les cinq ou six premières rencontres, les discussions autour du projet E2000, de sa philosophie, de ses liens avec le programme de formation ont occupé une large part des activités du groupe de cette tutrice. Le résultat de ces échanges a pris la forme d'une lettre, adressée au DECS, où les étudiants posaient des questions en vue de recevoir des réponses satisfaisantes. Les réponses n'ayant pas satisfait les étudiants, ils ont alors fait appel au directeur du CRED qui est venu donner les éclaircissements demandés. Ces deux actions ont totalement modifié le climat des rencontres par la suite comme l'affirme cette tutrice : « à partir de là, à partir du moment où on a posé l'acte, on a pu vraiment se dire, maintenant on est des adultes en formation, volontaires ou bien pas, tant pis, on y va à fond » (T3). Et dans son rapport d'évaluation de la fin de la première année, cette tutrice ajoutait « les activités d'encadrement ont gagné en sérénité après le résultat de la votation, l'intervention de monsieur [le directeur] et la réponse du DECS à notre lettre » (T3).

Si cette tutrice a privilégié l'expression de chacun en grand groupe, une autre (T1), de son côté, a préféré faire travailler les étudiants au sein de petits groupes, sur leurs motivations, leurs résistances et leurs attentes envers le programme. À partir des comptes-rendus des équipes, elle a tenté d'établir le lien entre ce qui était exprimé par les étudiants et ce qu'offrait le programme comme réponse possible à leurs besoins. Tout comme T3, elle a travaillé avec eux afin qu'ils construisent un rapport plus distancié avec le projet E2000 et que se crée un nouveau contexte fondé sur leurs motivations et leurs besoins plutôt que sur le sentiment d'obligation suscité par le projet E2000. À la rencontre d'évaluation finale de la formation, tous les étudiants de son groupe ont confirmé qu'il était important d'en parler afin de bien se situer vis-à-vis cette formation où « certains se sentaient embrigadés par E2000 » (JO30/10/99). Quant au tuteur engagé en 1998, il n'a pas mentionné de difficultés liées au projet E2000, puisque le projet de Loi avait déjà été refusé au moment où son groupe débutait

la formation. Par ailleurs, la tutrice du groupe ayant débuté en mars 1997, donc dans l'un des moments les plus chauds de la polémique entourant E2000, n'a pas du tout mentionné cet aspect dans son entrevue.

Les personnes tutrices se différencient aussi par l'importance accordée au tutorat individuel ou à la mise en place de groupes autonomes d'entraide ou de projet dans l'encadrement des étudiants. Pour l'une des tutrices, il s'agissait, dans plusieurs des cas, de rassurer les étudiants sur leur démarche, de confirmer un choix fait, de donner quelques conseils sur les projets à réaliser en vue de l'évaluation des apprentissages ou tout simplement pour transmettre un petit mot d'encouragement. Mais elle estime que les étudiants faisaient peu appel à elle surtout parce qu'ils se donnaient mutuellement le support dont ils avaient besoin au sein des groupes d'entraide et de projet qu'ils se sont créés. Un autre tuteur, quant à lui, a fourni un suivi régulier à deux étudiantes qui éprouvaient des difficultés avec la démarche étant donné qu'elles n'avaient pas de classe pour effectuer les transferts et les expériences que nécessite ce type de formation. Pour le moment, ce furent ses seules interventions en tutorat bien qu'il regrette ne pas avoir plus de contacts personnels avec les étudiants.

Pour les deux autres tutrices, le tutorat individuel s'est avéré une modalité d'encadrement qu'elles ont beaucoup utilisée, particulièrement en deuxième et troisième année. Le tutorat leur a permis d'engager une relation plus personnelle avec les étudiants et d'intervenir plus directement sur leur démarche d'apprentissage. Par le tutorat, elles ont pu favoriser le processus de transfert des connaissances acquises vers la pratique, guider et conseiller les étudiants dans la réalisation de leurs travaux, les rassurer quant à leurs capacités et leurs compétences. L'une des tutrices, pour qui le tutorat était la modalité la plus importante de son encadrement, se déplaçait pour rencontrer les étudiants sur leurs lieux de travail. Elle a rencontré presque tous les étudiants en tutorat, souvent plusieurs fois par année, particulièrement lorsque les étudiants ont entamé la réalisation de leur premier travail noté.

Pour l'évaluation, de façon générale, les personnes tutrices annotaient les travaux, soulignaient tous les aspects qui attiraient leur attention tant au plan de la structure, qu'à ceux de la forme et du contenu. Par la suite, elles élaboraient une synthèse dans laquelle elles

relevaient les forces et les faiblesses du travail, suggéraient des pistes d'amélioration et si besoin, demandaient des compléments afin que le travail réponde mieux aux exigences. Dans tous les cas, la correction était très personnalisée et les personnes tutrices y ont consacré beaucoup de temps. Elles avaient à cœur de fournir une rétroaction qui pouvait être utile et stimulante pour les étudiants. Deux personnes tutrices ont dit discuter avec les étudiants de ces corrections au cours d'une séance d'encadrement collectif. Une troisième souhaiterait qu'il y ait un dialogue avec les étudiants à propos de ces corrections, de leurs réactions et de leur intérêt mais n'avait eu, pour le moment, que quelques travaux à corriger.

Les personnes tutrices rencontrées ont indiqué que la correction des travaux était une tâche difficile mais très enrichissante. Par les travaux, elles pouvaient mieux constater les effets de la formation, les changements qui se produisaient dans le milieu et dans la pratique des étudiants, la façon dont les étudiants réinvestissaient des éléments de la formation dans leur pratique, les thèmes qu'ils privilégiaient¹⁴¹ et les difficultés qu'ils rencontraient. C'était, à leur avis, un moyen d'avoir un contact privilégié avec chaque étudiant.

J'ai trouvé que c'était une partie importante aussi de ce lien entre le tuteur et la personne qui apprend qui est différent que dans le présentiel. Pour moi j'ai tenu à ce que ça soit très personnalisé chaque fois pour chacun (T1).

¹⁴¹ En date du 25 mars 1999, sur les 44 travaux notés de première année archivés au CRED, 15 portaient sur l'apprentissage coopératif. On se souviendra que le premier travail noté devait faire état d'une expérimentation d'une pratique innovatrice pour l'enseignant. Plusieurs indices laissent entendre que la pratique de la collaboration dans le milieu scolaire valaisan ne fait pas partie des habitudes acquises et qu'en ce sens, le programme, ses contenus et le modèle d'encadrement ont du paraître provocateurs à plusieurs personnes, étudiants et observateurs externes.

D.16 L'évaluation-révision des modules

Un total de 168 questionnaires, complétés par les étudiants, a été transmis aux concepteurs par le CRED en octobre 1998. Il y avait 57 questionnaires pour le module I provenant de 3 groupes d'étudiants, 61 pour le module II provenant de 4 groupes d'étudiants et 50 pour le module III provenant aussi de 4 groupes d'étudiants. Le travail de compilation et d'analyse des données recueillies n'a débuté qu'en janvier 1999 et a été réalisé par le professeur, la spécialiste en éducation et une auxiliaire de recherche. En mars 1999, le professeur et la spécialiste travaillèrent conjointement à la rédaction d'un article et à la préparation d'une communication pour le 16^e colloque international de l'Association Internationale de Pédagogie universitaire qui faisait état des analyses des questionnaires complétés par les étudiants. Les analyses des questionnaires¹⁴² ont permis de dégager les éléments suivants :

- Les étudiants ont apprécié la qualité et la pertinence des textes qu'ils jugent intéressants, motivants et d'un grand apport professionnel, tant pour la consolidation des bases théoriques que pour le renouvellement des pratiques. L'origine canadienne de plusieurs textes semblait poser quelques problèmes de contextualisation.
- Les étudiants ont dit réaliser environ 38% des activités d'apprentissage proposées dans les modules, activités qu'ils ont trouvé intéressantes, stimulantes, utiles bien que les étudiants aient dit manquer de temps pour les réaliser, les pratiquer avec la rigueur nécessaire ou les expérimenter.
- Le tutorat individuel a été jugé très utile pour aider à maintenir la motivation, à trouver des solutions pour avancer dans son apprentissage et à préparer le projet de travail noté.
- Ceux qui se sont constitués en groupe d'étude ou de projet ont trouvé leurs rencontres très riches, intéressantes, valorisantes, dynamisantes, rassurantes et utiles pour l'apprentissage.
- Les rencontres d'encadrement collectif sont considérées comme une occasion de partager des expériences, de clarifier certains sujets, de comparer des méthodes d'apprentissage et d'enseignement, de se motiver.

Les données des questionnaires ont permis de dégager certains éléments pouvant être améliorés afin de mieux répondre aux besoins et aux attentes des étudiants. Mentionnons, la

¹⁴² Les résultats des analyses sont tirés de Deschênes et Paquette (1999).

grosseur des caractères de certains textes qui en rendait la lecture difficile¹⁴³ et l'origine canadienne de plusieurs textes qui causait certains problèmes de contextualisation. Les étudiants indiquaient également la nécessité d'avoir des rencontres d'encadrement collectif bien planifiées, structurées et guidées afin d'éviter les flous et les pertes de temps.

Quant à la révision, le 23 septembre 1997, le directeur demandait à ce que le module I révisé soit disponible au plus tard le 14 novembre 1997 afin d'être distribué aux nouveaux étudiants à la séance d'information du 20 novembre 1997. Il indiquait cependant les réserves suivantes :

Compte tenu de ces délais et des moyens financiers dont nous disposons, il me paraît plus réaliste de consacrer un minimum de temps pour la révision, mais, par contre, le moment venu, d'en prendre davantage pour l'adaptation des modules à une utilisation isolée (dc128).

En effet, en octobre 1998, le directeur du CRED signalait que les objectifs du DECS ayant été atteints, c'est-à-dire « qu'un groupe suffisamment important d'enseignants s'engagent pour l'ensemble de la formation et puisse accéder à une certification cantonale [...] il était temps de réfléchir à l'assouplissement de notre formule » (dc192). La nouvelle formule nécessiterait des ajustements du programme, dont, entre autres, l'élaboration de propositions de travaux notés pour chaque module, « extension [du mandat] que nous avons d'ailleurs déjà évoquée et [qui] devrait normalement être incluse dans les montants prévus dans notre entente » (dc192). Cette révision finale de tous les modules, demandée pour le printemps 1999, prendrait en compte les éléments suivants :

- bilan complet des remises à jour à effectuer [...] selon les fiches d'évaluation des étudiants et les rapports de synthèse des tuteurs;
- cette remise à jour devrait prévoir de supprimer toute référence précise à Éducation 2000 et se limiter à un projet de coopération entre le CRED et la Télé-université;
- organiser un travail d'évaluation pour chaque module;
- réfléchir au questionnaire d'évaluation de la formation;
- tenir compte que, par le système de validation des acquis, des étudiants entreront dans les cycles à différentes étapes (validité et pertinence des encadrés grisés) (dc 192)

¹⁴³ Une analyse des textes selon la grosseur de leur caractère montre que les textes à petits caractères sont lus dans une proportion d'environ 77% alors que ceux qui présentaient de gros caractères le sont dans une proportion de 83%.

En réponse à cette nouvelle demande, le professeur signifiait au directeur qu'il était intéressé à procéder à cette révision mais qu'il ne croyait pas possible de le faire pour le printemps 1999 tel que demandé. Il pouvait cependant l'envisager pour « l'hiver 2000 et de manière plus réaliste pour l'automne 2000 » (dc194). Au mieux pensait-il pouvoir débiter la révision en janvier 1999 « et déposer une partie des modules révisés à la fin de l'été 1999, à moins que vous ayez beaucoup de « sous » à investir et qu'on ne tienne pas compte des évaluations des trois derniers modules » (dc194). En fait, cette révision était également liée à l'intérêt de la TÉLUQ d'offrir ce programme dans certains pays de la Francophonie et éventuellement au Québec. Le professeur avait également le projet de rendre disponible sur WEB cette formation, ce qui demandait un nouveau travail de médiatisation du matériel de formation, un travail de remise à jour des documents semblable à celui demandé par le CRED et la négociation de « nouvelles façons de collaborer » avec le CRED. Finalement, le 11 février 1999, devant l'insistance du CRED à procéder tout de même à « un programme restreint de remise à jour des modules pour que nous puissions envisager de les exporter à l'extérieur du canton (supprimer les principales références valaisannes, E2000) et pour qu'il y ait une évaluation pour chaque module » (dc222), le professeur expédiait une proposition de révision mineure des six premiers modules qui reçut l'accord du CFM et du CRED. Tel que demandé par le CRED, les modules révisés seraient disponibles pour septembre 1999 et dans la proposition, il était indiqué :

Je propose que la Télé-université, par le Centre de Formation sur Mesure, assume les coûts de la révision; celle-ci serait considérée par le CRED comme les dernières révisions prévues aux offres de services de la deuxième et troisième années et compléterait officiellement l'entente entre la Télé-université et le CRED concernant ce programme de formation (dc229)

En accord avec cette proposition, le professeur élaborait une proposition de travail noté par module et retirait toutes les références à Éducation 2000 et au contexte valaisan selon les indications données par le directeur du CRED. La nouvelle version des modules fut complètement rééditée. Les nouveaux modules I à VI furent remis au CRED en septembre 1999 tel que demandé et c'est cette version qui fut remise aux étudiants à la séance d'information tenue conjointement par le DECS et le CRED à l'automne 1999.

APPENDICE E

LES PROPOSITIONS, LEUR PORTÉE ET LEUR UTILITÉ

| PROPOSITION | NATURE | UTILITÉ |
|--|---|--|
| 1. Les transactions marchandes précédant la signature d'un contrat liant deux partenaires concevant un nouveau produit devraient être accompagnées de transactions de répartition | Théorique | Confirme l'intérêt de la définition opérationnelle de cette catégorie de transactions donnée par Commons (1959) |
| | Pratique Les responsables de la négociation des contrats et de l'administration des ententes partenariales | Dans toute situation engageant deux partenaires susceptibles de retirer des bénéfices de l'exploitation d'un produit développé conjointement sur lequel ils se reconnaissent une part du droit de propriété de par leurs investissements financiers et/ou intellectuels, Ex : commandites en recherche; conception conjointe d'un produit éducatif ou informatique |
| 2. Pour qu'il y ait possibilité de transactions, il faut qu'il y ait au moins deux participants et un objet autour duquel les transactions peuvent se dérouler. Ce qui suppose deux accords préalables : accepter d'entrer en relation avec l'autre; reconnaître qu'il y a un objet autour duquel transiger. | Théorique | Précise les conditions pour qu'il y ait une transaction sociale |
| | Pratique Toute personne servant de médiateur ou souhaitant débloquer une situation par la transaction | Dans un échange, pour reconnaître s'il y a possibilité de transactions sociales; vérifier s'il y a accords préalables rendant ces transactions possibles Ex : médiation familiale; conflit de travail ou conflit entre élèves ou avec des élèves |
| 3. Le refus ou l'impossibilité d'entrer en transaction autour d'un objet pour des partenaires, peut avoir pour effet de rompre leurs rapports de coopération et d'affecter la forme et la stabilité de la structure de reliance qui les unit. | Stratégique Toute personne engagée dans des rapports de coopération au sein d'un groupe; es responsables de la gestion de la coopération | Veille stratégique du réseau de coopération ou de la structure de reliance : dans des groupes de travail; dans la recherche collaborative; la gestion coopérative dans les classes; la collaboration écoles et milieux de travail ou milieux de stage. Possibilité de provoquer la déliance de certains membres du réseau |

| | | |
|--|--|---|
| 4. Des transactions stratégiques peuvent avoir pour finalité de maintenir ou de restaurer une structure de reliance, une tactique consistant à renforcer les rapports de coopération et la reliance avec le partenaire le plus susceptible de se désaffilier. | Théorique | Apporte des précisions sur la nature de la transaction stratégique |
| | Stratégique Toute personne ou groupe jouant un rôle d'acteur d'interface | Utilisation tactique de la transaction stratégique dans des situations critiques de rupture de la coopération |
| 5. Dans les transactions stratégiques, l'adoption d'une attitude de concertation peut favoriser l'élaboration de compromis allant dans le sens des intérêts de chacune des parties et produire des effets structuraux venant modifier la perception de soi, des autres et du possible. | Théorique | Apporte des précisions sur les effets possibles des transactions stratégiques |
| | Stratégique Toute personne engagée dans des rapports sociaux nécessitant la prise en compte d'intérêts différents ou divergents | Adoption des attitudes favorables à l'élaboration de compromis. Ex : dans des équipes de travail multidisciplinaires; dans les collaboration inter-établissements; les collaboration école et milieux de travail ou de stage. |
| 6. Les transactions de légitimation visent à faire partager un ensemble de contenus mentaux ou de représentations, comprenant des valeurs, des normes et des croyances, sur lesquels se fondent les critères d'orientation et d'organisation de l'action ou des pratiques d'un groupe social | Théorique | Identifie une catégorie de transactions sociales opérant dans le culturel |
| 7. La transaction stratégique d'un acteur d'interface cherchant à concilier ses intérêts avec ceux de ses partenaires peut favoriser le rapprochement des partenaires et l'émergence d'un compromis satisfaisant pour chacun | Théorique | Montre qu'une transaction stratégique faite par un acteur d'interface peut avoir des effets sur les deux univers qu'il relie de par sa position Montre la nécessité de s'intéresser aux effets des transactions stratégiques d'un acteur d'interface sur tous les acteurs avec lesquels il est relié |

| | | |
|--|--|---|
| 8. Les transactions d'intégration visent le dépassement des subjectivités individuelles et des conflits socio-cognitifs dans la recherche d'une solution capable d'intégrer les points de vue de chaque partenaire | Théorique | Identifie d'une catégorie de transactions sociales Indices de la manifestation de ce type de transaction |
| | Pratique | Développement des compétences des acteurs dans l'adoption des attitudes synergiques favorables à l'élaboration de compromis Développement des compétences créatives des acteurs dans l'élaboration de solutions nouvelles intégratives |
| 9. Une transaction marchande peut être conclue entre deux partenaires même en présence d'un déséquilibre reconnu de la valeur des échanges. L'entente repose alors sur d'autres principes que ceux opérant dans l'économique. | Théorique | Apporte des précisions sur la nature d'une transaction marchande |
| 10. L'absence de transaction de répartition, menant à un accord sur la répartition des charges, des responsabilités et des bénéfices entre des partenaires, induit une situation de coopération potentiellement conflictuelle contenant les germes d'une contestation ou d'une remise en cause de l'opportunité de coopérer. | Théorique | Apporte des précisions sur la nature des transactions de répartition et leurs effets. Élargie la définition donnée par Commons (1959) |
| | Pratique Pour les collaborateurs négociant les accords de coopération et les médiateurs de la collaboration | S'assurer qu'il y a bien une transaction de répartition complète entre les futurs collaborateurs au moment de la négociation de l'accord de coopération Repérer les causes possibles d'une situation de coopération conflictuelle ou d'une rupture de la coopération (ex : enseignement collaboratif; rapport entre les responsables des stages de l'école et du milieu de stage; recherche collaborative) |
| 11. Les relations médiatisées augmentent les possibilités de transaction entre les partenaires mais peuvent aussi avoir pour effet d'augmenter la distance transactionnelle entre eux et les efforts qu'ils doivent consentir pour entrer en transaction | Pratique Pour tous ceux engagés dans des relations médiatisées | S'assurer de mettre en place des moyens de réduire la distance transactionnelle par des rencontres en face à face, des échanges prolongés, des transactions intersubjectives directes (ex : tutorat à distance; coopération distribuée; équipes de recherche multi-établissements) |

| | | |
|--|---|---|
| 12. Une modification dans les transactions de routine entre deux acteurs signale la présence d'un élément nouveau dans le contexte d'action de ces acteurs qui peut les inciter à innover dans leurs pratiques | Stratégique Pour les intervenants sur le changement | Possibilité d'intervention sur les transactions de routine pour introduire des changements ou stimuler les capacités créatrices (ex : questionneur/questionné) |
| | Pratique Pour les chercheurs et les observateurs du changement, de l'évolution des contextes d'action ou de l'historique des innovations | S'intéresser aux transactions de routine et repérer des modifications dans ces transactions comme indices possibles d'un changement dans les contextes d'action, dans les relations entre acteurs ou d'une innovation |