



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

**33(2) | 2017
Varia - automne 2017**

La coopération entre tuteurs et équipes de conception pour un meilleur suivi des cours à distance

Nicole Racette, Bruno Poellhuber et Marie-Pierre Bourdages-Sylvain



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1251>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Nicole Racette, Bruno Poellhuber et Marie-Pierre Bourdages-Sylvain, « La coopération entre tuteurs et équipes de conception pour un meilleur suivi des cours à distance », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33(2) | 2017, mis en ligne le 15 novembre 2017, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1251>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

La coopération entre tuteurs et équipes de conception pour un meilleur suivi des cours à distance

Nicole Racette, Bruno Poellhuber et Marie-Pierre Bourdages-Sylvain

1. Introduction

- 1 La formation à distance (FAD) connaît une progression fulgurante en Amérique du Nord et partout dans le monde (Dilworth *et al.*, 2012 ; Karsenti, 2013), ce qui a amené la réalisation de nombreuses études sur la réussite et la persévérance des apprenants dans ce mode de diffusion des enseignements (Cho, 2011 ; Decamps et Depover, 2011 ; Hittelman, 2001 ; Zha et Ottendorfer, 2011). Toutefois, dans le cas où le travail d'encadrement se fait séparément du travail de conception, ce qui peut être le cas lorsque les cours comptent un grand nombre d'inscriptions en FAD (Depover, 2013), peu d'écrits s'intéressent à l'organisation du travail et, encore moins, à la coopération qui existe entre les membres des équipes de conception et ceux des équipes d'encadrement (aussi appelé tuteurs), pourtant cruciale à la bonne marche des cours. Selon Dir et Simonian (2015) le travail des tuteurs recouvre « des fonctions larges, peu définies et en perpétuel renouvellement » (p. 2), ce qui commande un suivi serré du travail ainsi que beaucoup d'interactions entre ces équipes. Depover (2013) insiste sur la possibilité pour les tuteurs de recourir à un expert dans leur travail d'encadrement. Selon cet auteur, contrairement à leur sentiment d'efficacité dans leurs fonctions organisationnelles et socioaffectives, les tuteurs se sentent moins efficaces dans leurs fonctions pédagogiques, même si ces fonctions sont considérées les plus importantes par les tuteurs eux-mêmes ainsi que par les apprenants. La question à laquelle nous tentons de répondre est : comment l'organisation du travail incite-t-elle ou contraint-elle les équipes de conception et d'encadrement à coopérer entre elles ? Parce qu'il existe de la confusion (Bertin et Narcy-Combes, 2012) et des tensions relativement aux rôles de chacun (Comas-Quinn, de los Arcos et Mardomingo, 2012), nous émettons l'hypothèse que l'organisation du travail n'incite pas à la coopération entre ces acteurs

de la FAD. Nous émettons également l'hypothèse que la gestion des équipes d'encadrement et des cours par les enseignants, plutôt que par d'autres catégories de personnel, étant donné leur qualité d'expert de contenu, devrait permettre un meilleur suivi et une meilleure coopération. Cet article présente les écrits scientifiques relevés sur l'organisation du travail dans la conception de cours et l'encadrement des étudiants en FAD, le cadre conceptuel sur la coopération en milieu de travail, la méthodologie utilisée et les résultats sur le rôle assumé par chacune de ces équipes, afin de mieux cerner la qualité de la coopération qui existe entre elles, dont les critères d'évaluation de la qualité de la coopération sont exposés par la suite.

2. Organisation de la conception des cours et de l'encadrement en FAD

- 2 La liberté pédagogique, traditionnellement accordée à l'enseignant dans les cours en face à face, est modifiée en FAD par le modèle d'industrialisation auquel elle se rattache habituellement (Berrouk et Jaillot, 2017 ; Depover et Quintin, 2011 ; Guillemet, 2004 ; Marchand, Loisier, Bernatchez et Page-Lamarche, 2002 ; Trestini et Coulibaly, 2014). L'enseignement y est morcelé puisque l'enseignant n'est plus seul à intervenir dans la forme que prendra son cours (la conception), dans la façon de le rendre accessible aux étudiants (la diffusion), dans l'encadrement à fournir aux étudiants (le tutorat) et dans le suivi à faire sur les cours en diffusion (la gestion de l'encadrement et des cours offerts), ce qu'assume totalement un enseignant dans un cours en face à face. Ainsi, par rapport aux cours sur campus : « développer des formations en FAD demande plus de ressources, de temps et d'organisation » (Loisier, 2013, p.70). Parmi tous les intervenants, les membres des équipes de conception (les enseignants-concepteurs), qui décident du contenu et des méthodes pédagogiques, et les membres des équipes d'encadrement (les tuteurs), qui épaulent les étudiants dans l'appropriation de ces contenus, constituent les acteurs clés, d'où l'importance d'une délégation réussie des premiers vers les seconds. Comme les enseignants (ou concepteurs) ne travaillent plus directement avec plusieurs étudiants, mais plutôt avec plusieurs intervenants, ils deviennent des gestionnaires de projets, devant considérer une multitude de facteurs dans la production et le suivi des cours. Toutefois, Hotte (2011) dénonce un manque de rétroaction et de valorisation du travail des tuteurs. De plus, leur travail est relativement invisible, peu de regard étant porté sur l'envoi de courriels et les échanges téléphoniques ainsi que sur la correction des travaux et examens (Racette, Poellhuber et Bourdages-Sylvain, 2016 ; Wei, Chen et Kinshuk, 2012). Les tuteurs, intermédiaires entre les étudiants et les équipes de conception, s'appuyant sur un matériel pédagogique qu'ils n'ont pas conçu, se retrouvent parfois mal outillés pour faire leur travail, pouvant « se retrouver au centre d'un réseau de contraintes auquel il leur sera difficile d'échapper pour exprimer leur propre vision du tutorat » (Depover, 2013, p. 2).

3. Coopération

- 3 La coopération entre les équipes de conception et les tuteurs devrait permettre, de façon concrète, la correction rapide des irrégularités retracées dans les cours et l'adaptation régulière des pratiques pédagogiques aux besoins des étudiants. Peut-on parler de coopération dans ce contexte de travail ? La coopération est définie par

Reicher-Brouard (2001), comme « ce moment crucial où les sujets opèrent, de façon volontaire, la synthèse entre les finalités et le sens de leurs activités en vue de la réalisation de l'œuvre commune » (p. 120). Selon St-Arnaud (2003), la structure de coopération est caractérisée par les éléments suivants : « 1) Les partenaires se concertent dans la poursuite d'un but commun. 2) Les partenaires se reconnaissent mutuellement des compétences à l'égard du but visé. 3) Le pouvoir est partagé, chacun des partenaires exerçant une influence sur l'autre, tout en respectant son champ de compétence » (p. 88). Selon Bock et Kim (2002), Tsai et Cheng (2012) ainsi que Filipowski, Kazienko, Bródka et Kajdanowicz (2012), la coopération s'explique aussi par le désir d'aller plus loin que les tâches prescrites, des sentiments d'obligation personnelle et de gratitude qui ne se monnaient pas.

4. Méthodologie

- 4 Cette recherche exploratoire, de type qualitatif, porte sur des cas multiples (Creswell, 2012), à laquelle ont participé quatre établissements d'enseignement qui ont recours à des tuteurs pour faire l'encadrement des étudiants, soit trois canadiens et un européen. Trois de ces établissements sont dédiés exclusivement à la FAD et l'inscription des étudiants se fait en continu. Dans l'établissement 1, les tuteurs sont syndiqués. Pour l'établissement 4, la FAD constitue une activité marginale, expliquant un nombre de répondants plus faible à nos entrevues. De plus, l'inscription se fait en mode cohorte. L'établissement 1 exerce au niveau universitaire, le 2 au niveau collégial, le 3 à différents niveaux dont le principal est le niveau secondaire, et le 4 au niveau universitaire. Cette recherche visant une compréhension approfondie d'un phénomène (Stake, 2010), des entrevues individuelles ont eu lieu auprès de 22 tuteurs (6 pour chacun de 3 établissements et 4 pour le dernier), 14 membres des équipes de conception (4 pour chacun de 3 établissements et 2 pour le dernier) et 8 responsables des politiques pédagogiques et administratives, soit 2 par établissement. Le guide d'entretien des entrevues individuelles des équipes de conception et des tuteurs est présenté en annexe. Ces entretiens semi-dirigés ont été transcrits et codés avec un taux d'accord interjuges de 85 %. Les verbatim réalisés à partir des entrevues enregistrées ont tous été épurés, c'est-à-dire que l'écriture a été adaptée au langage écrit plutôt qu'oral. Les verbatim ont été séparés en unité de sens, chacun de ces extraits ayant été rendu autonome afin d'en garder le sens, et ce, même lorsque lu hors contexte. À partir du cadre de référence de St-Arnaud (2003), l'analyse de contenu a permis de dégager des tendances et des thèmes, qui ont ensuite été classifiés en fonction des objectifs de l'étude (Creswell, 2012). Finalement, parce que le discours implique une certaine interprétation (Boutet, Gardin et Lacoste, 1995), une synthèse de ces entrevues a été présentée dans une vidéo à tout le personnel de chaque établissement afin de leur permettre de confirmer ou d'infirmer les résultats ou encore d'ajouter des commentaires. Ces rétroactions, ajoutées aux résultats des entrevues individuelles, ont servi à élaborer les grilles d'entrevues des groupes de discussion qui ont eu lieu dans chaque établissement auprès des répondants ayant participé aux entrevues individuelles. Il y a eu deux groupes de discussion, l'un auprès des membres des équipes de conception, l'autre auprès des tuteurs. La triangulation des réponses des différents répondants (tuteurs, membres des équipes de conception et responsables des politiques pédagogiques et administratives) et des différentes méthodes de collecte de données (entrevues individuelles et groupes de discussion) permet d'assurer la validité des

résultats. Dans le présent texte, les citations des tuteurs sont identifiées par un (T), celles des équipes pédagogiques par un (P) et celles des responsables des politiques par un (R).

5. Résultats

- 5 Tout d'abord, les résultats permettent de définir le rôle des équipes de conception et celui des équipes d'encadrement afin de bien cerner la coopération nécessaire entre ces équipes. Ils portent ensuite sur les caractéristiques de la coopération définies par St-Arnaud (2003), soit la concertation sur les buts poursuivis, la reconnaissance des compétences de chacun et le partage du pouvoir. Cette dernière variable est abordée à partir des pratiques de gestion appliquées aux cours et à l'encadrement. Les résultats des entrevues individuelles ont été confirmés par les commentaires reçus du personnel et renforcés par les résultats des entrevues de groupe. Toutefois, les extraits présentés dans cet article proviennent spécifiquement des entrevues individuelles.

5.1. Rôles adoptés

- 6 Les répondants se sont prononcés sur le travail des équipes de conception et des équipes d'encadrement mais également sur les zones de confusion par rapport à leur travail respectif.

5.1.1. Equipes de conception

- 7 Au-delà des spécificités propres à chacun des établissements, les équipes de conception (concepteur ou enseignant, accompagné d'un conseiller pédagogique et d'autres experts) jouent un rôle similaire dans les quatre établissements à l'étude. Ils établissent les objectifs pédagogiques, développent les contenus d'apprentissage et les ressources pédagogiques et conçoivent les travaux, les examens et leur corrigé. Ils sont responsables de la qualité des cours après leur livraison ainsi que de leur actualisation. Ils assurent également la gestion des équipes d'encadrement à qui ils délèguent la correction et l'encadrement pédagogique des étudiants, sauf pour l'un des établissements où c'est un service de tutorat qui assume cette fonction. Dans le but de faciliter l'apprentissage des étudiants, les équipes de conception (ou le service de tutorat) doivent transmettre aux tuteurs la philosophie du cours, les initier aux stratégies pédagogiques et les soutenir dans la correction des travaux : « Il faut s'assurer de transférer notre contenu à notre équipe » (P) ; « Je dois m'assurer, qu'au sein de l'équipe, ça fonctionne, et que les gens se coordonnent par rapport aux objectifs qui ont été fixés » (P). Ils peuvent également être appelés à collaborer à la sélection et au soutien logistique des tuteurs. En somme, ils conçoivent les cours, forment les tuteurs et assurent le suivi des tuteurs et des cours à l'offre.

5.1.2. Equipes d'encadrement

- 8 Les membres des équipes d'encadrement, qu'on appelle les tuteurs, sont responsables du suivi pédagogique auprès des étudiants. Ils communiquent avec les étudiants par téléphone, leur envoient un mot de bienvenue à partir d'une plate-forme interactive ou par courriel. Ils corrigent les travaux et les examens, ce qui constitue leur principale

tâche. Que la correction se fasse en ligne ou sur format papier, ils doivent fournir des rétroactions sur ces activités afin que les étudiants puissent apprendre de leurs erreurs. La tâche des tuteurs comporte un volet d'encadrement pédagogique qui consiste à répondre aux questions des étudiants, à suivre leur cheminement, à faire le suivi de ceux qui n'envoient pas leurs travaux aux dates prévues ainsi qu'à fournir des encouragements : « La première chose qu'il faut faire est de rassurer les étudiants, par courriel ou par téléphone » (T). Les tuteurs sondés mentionnent qu'ils peuvent être appelés à fournir un soutien socioaffectif aux apprenants : « Les tuteurs sont amenés à « ramasser » ceux qui sont complètement découragés, qui lancent un appel à l'aide, et ce, afin d'éviter l'abandon » (T). Leur tâche, selon eux, excède souvent l'aspect pédagogique. Ils sont en fait les premières personnes contactées, peu importe le type de problème que l'étudiant rencontre.

5.1.3. Zones de confusion

- 9 Bien que les rôles semblent clairement définis, les uns et les autres s'entraident peu dans leurs travaux respectifs : « Les tuteurs sont très autonomes, ce qui veut dire qu'ils font leurs affaires de leur côté et les professeurs font leurs affaires de leur côté » (T). Selon les répondants, il y a une zone collaborative de travail qui n'est pas définie et qui porte préjudice au bon fonctionnement de l'offre de cours à distance. Plusieurs s'en désolent, à l'instar de cet enseignant-concepteur : « Ça pourrait être un peu mieux pour les étudiants si la relation entre les tuteurs et les professeurs était plus riche » (P). Certaines équipes de conception considèrent que les tuteurs devraient prendre des initiatives alors que d'autres l'interdisent, gardant tout le pouvoir sur le fonctionnement des cours : « Il est vraiment en relation de pouvoir. Il nous fait sentir que c'est lui l'enseignant et que nous ne sommes seulement que des tuteurs » (T) ; « Est-ce que l'enseignant est dans une attitude d'ouverture quand on lui communique des problèmes à régler dans notre cours ? Je n'en suis pas sûr » (T). Comme les tuteurs travaillent avec plusieurs équipes de conception, la pratique qu'ils adoptent peut convenir à certaines équipes mais pas à d'autres. L'absence de directives unifiées est mise en cause : « Il n'y a pas eu de directives d'ensemble. J'ai souvent constaté que les pratiques diffèrent beaucoup d'un enseignant à l'autre » (T) ; « Je dois être bien orienté, car si je travaille avec dix enseignants, ça prend des règles fortes » (T). D'autres équipes de conception interdisent aux tuteurs de corriger les situations problématiques, selon leur bon jugement, ou de modifier une pratique qu'ils jugent inappropriée, et ce, même lorsque ces équipes de conception n'interviennent pas elles-mêmes pour ajuster ces pratiques. Un meilleur accompagnement des tuteurs est souhaité, tant par les équipes de conception, les équipes d'encadrement que par les responsables des politiques : « Les enseignants ont un grand rôle à jouer pour expliquer la philosophie et la démarche pédagogique du cours ainsi que pour adhérer les tuteurs à cette démarche » (R) ; « Il faut permettre un vrai travail d'équipe entre les tuteurs et les équipes pédagogiques. On sait que la persévérance dépend beaucoup de l'aspect l'humain et du contenu livré, même si le cours est accessible en ligne » (P).

5.2. Concertation dans les buts poursuivis

- 10 Dans l'ensemble des établissements participants, la réussite des étudiants constitue un but commun, aussi bien pour les membres des équipes de conception que pour les

équipes d'encadrement : « Tout le personnel veut le bien de l'étudiant. Tout le personnel désire que les étudiants réussissent » (P). C'est plutôt la concertation sur la façon d'atteindre ce but qui fait défaut : « Les professeurs ne consultent pas les tuteurs » (T) ; « Je pense que les tuteurs ne sont pas suffisamment consultés... qu'ils ne sont pas respectés dans leur rôle de tuteur. Je crois qu'ils n'ont peut-être pas tort... » (P). Les tuteurs considèrent avoir des compétences pour bien solutionner les problèmes rencontrés dans les cours : « Je pense que les enseignants perdent une source de renseignements importante en ne nous consultant pas » (T). Les tuteurs se sentent exclus des décisions et peu ou pas considérés pour le travail qu'ils font : « Je suis sollicité pour donner mon avis, mais ensuite, je ne prends pas part aux décisions » (T). De plus, loin de coopérer, la plupart des répondants ont de la difficulté à communiquer, et ce, même avec les outils virtuels mis à leur disposition : « La communication enseignant-tuteur est au point où, parfois, on ne sait pas quel enseignant est responsable du cours » (T) ; « Il n'y a jamais de communication positive. La communication ne sert qu'à nous mettre au courant... » (T) ; « La communication avec les tuteurs se fait essentiellement sur une base exceptionnelle » (P). Les tuteurs évoquent également le manque de formation qu'ils reçoivent par rapport à l'utilisation des outils de communication mis à leur disposition.

5.3. Reconnaissance des compétences

- 11 Les équipes d'encadrement ont l'impression de faire un travail technique, puisqu'elles suivent généralement tout simplement les directives que les équipes de conception leur donnent. En fait, leur tâche se résume essentiellement à de la correction. Plusieurs se désolent de ne pas pouvoir utiliser pleinement leurs compétences et souhaiteraient être davantage sollicités par les équipes de conception : « J'ai quand même 8 diplômes, dont 5 diplômes universitaires. J'ai même un doctorat. J'aimerais bien que mon expertise soit utilisée à 100 % » (T) ; « Les professeurs doivent changer d'attitude par rapport aux compétences des tuteurs. Il ne s'agit pas des mêmes compétences ; elles sont plutôt complémentaires » (T). Certains tuteurs ont l'impression que leur point de vue n'est ni pris en compte ni respecté par les professeurs : « La majorité des tuteurs ont l'impression, à tort ou à raison, qu'on n'apprécie pas leur travail à leur juste valeur » (T) ; « La fonction de tutorat, comme telle, n'est pas valorisée » (P). D'un autre côté, les tuteurs ne reconnaissent pas la compétence des équipes de conception à faire le suivi des cours et du travail des tuteurs. Pour certaines équipes de conception, il ne s'agit pas d'un manque de valorisation à l'endroit des tuteurs, mais plutôt d'un manque de relations.

5.4. Partage du pouvoir à partir des pratiques de gestion

- 12 Tel que présenté dans le tableau 1, trois éléments de gestion semblent influencer le partage du pouvoir entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement dans chacun des établissements : (1) le statut du concepteur du cours, (2) le statut du responsable des tuteurs et des cours offerts et (3) le contexte de travail des tuteurs.

Tableau 1. Éléments de gestion des équipes de conception et des tuteurs

Caractéristiques	Établissement 1	Établissement 2	Établissement 3	Établissement 4
Le statut du concepteur du cours	Enseignant	Spécialiste de contenu	Spécialiste de contenu	Spécialiste de contenu
Le statut du responsable des tuteurs et des cours offerts	Enseignant	Service de tutorat	Conseiller pédagogique (une boîte courriel permet de gérer les communications)	Conseiller pédagogique
Contexte de travail des tuteurs	Temps plein ou temps partiel	Temps partiel	Temps partiel	Temps partiel
	Travail à domicile	Travail à domicile	Travail à domicile	Travail à domicile

5.4.1. Statut du concepteur de cours

- 13 Dans l'établissement 1, les cours sont conçus par les enseignants, aidés par des conseillers pédagogiques, et parmi les membres de ces équipes de conception, l'un d'eux fait le suivi des cours et des tuteurs après que le cours soit rendu disponible aux étudiants. Les conseillers pédagogiques, en plus d'accompagner les enseignants dans leur travail de conception, doivent parfois concevoir des activités d'apprentissage, ce qu'ils considèrent plus ou moins difficile selon les cours, n'étant pas experts de contenu : « Ils sont spécialisés en pédagogie et non pas dans la discipline » (R). Dans les trois autres établissements, les cours sont conçus par des spécialistes de contenu, embauchés à contrat pour la durée de la conception du cours, aidés par des conseillers pédagogiques qui assument également la responsabilité de l'ensemble du travail de conception. La difficulté pour les conseillers pédagogiques d'intervenir dans les contenus de cours a été la seule soulevée par les répondants au niveau de la conception des cours.

5.4.2. Statut du responsable des tuteurs et des cours offerts

- 14 Dans les établissements 3 et 4, la responsabilité des tuteurs revient aux conseillers pédagogiques qui sont également responsables des équipes de conception, tel que décrit plus haut. Dans l'établissement 2, ce sont aussi des conseillers pédagogiques qui assument ce rôle, mais à l'intérieur d'un service de tutorat. Ils assurent un suivi relativement plus serré sur les cours et les tuteurs que dans les autres établissements, semble-t-il : « Il y a le service du tutorat avec qui on peut communiquer en tout temps, pour différents problèmes. Il peut s'agir de problèmes avec les étudiants ou encore de problèmes techniques » (T) ; « Les rapports avec le secteur du tutorat, ils sont très fluides et faciles. Je peux communiquer avec eux par courriel » (T) ; « Ils sont vraiment extraordinaires » (T). Pour les deux autres établissements, dont les conseillers pédagogiques gèrent les cours et les tuteurs, en plus de la conception des cours, même si l'un d'eux utilise une boîte courriels pour centraliser les communications, la gestion

des cours à l'offre n'est pas satisfaisante : « L'adresse fonctionne de mieux en mieux, mais il faut insister » (R). Le caractère impersonnel de l'adresse courriel centralisée est également questionné par plusieurs : « C'est très centralisé. [...] Écrire à une adresse courriel impersonnelle, c'est parfois difficile » (T) ; « Il y a de moins en moins de personnel et tout devient impersonnel » (T). Ainsi, les communications entre les tuteurs et les équipes de conception sont gérées par un intermédiaire dans deux établissements, soit par un service de tutorat ou par une boîte courriels, permettant d'assurer une réponse à chaque courriel : « J'ai remarqué que lorsque je leur demande quelque chose, ça bouge » (T). Dans les établissements 1 et 4, une telle centralisation des communications n'existe pas. Ainsi, certaines demandes reçoivent des réponses incomplètes ou demeurent parfois sans réponse : « J'ai souvent lancé des remarques à des enseignants qui n'ont jamais connu de suite. Personne n'a pu s'en occuper » (T) ; « J'ai déjà transmis des commentaires de nature pédagogique, mais ça n'a pas changé grand-chose » (T). Découragés par l'absence de réponse, certains tuteurs cessent de communiquer avec l'équipe de conception : « Je suis un peu découragé, ce qui m'incite à donner de moins en moins d'informations » (T). Bien qu'une centralisation des communications permette que chaque demande reçoive une réponse, les répondants considèrent que ce procédé diminue la fréquence des conversations et des rencontres entre les deux équipes, constituant une entrave à la coopération.

- 15 Dans les trois établissements où ce sont les conseillers pédagogiques qui gèrent les cours et les tuteurs, n'étant pas experts de contenu, ils se sentent dépassés par rapport aux questions ou aux irrégularités soulevées par rapport au contenu des cours. Dans l'établissement 1, ce sont les enseignants qui conçoivent et gèrent les cours offerts. Ils en maîtrisent donc parfaitement le contenu : « Quand je fais un cours qui est de mon champ de recherche, dans mon domaine d'enseignement, ce n'est pas difficile » (P). De plus, l'information que l'enseignant désire diffuser est bel et bien ce qui est diffusé, puisque aucun intermédiaire ne les sépare des tuteurs. Les enseignants sont davantage en mesure d'apporter les corrections appropriées aux problèmes de contenu détectés par les tuteurs que ne le sont les conseillers pédagogiques : « Quand les tuteurs les portent à mon attention, j'essaie de régler les problèmes qui ressortent du cours » (P). Mais ce rapport direct entre les enseignants-concepteurs et les tuteurs constitue-t-il l'idéal pour assurer la coopération entre eux ?
- 16 En fait, ces enseignants avouent avoir trop de cours sous leur responsabilité pour bien s'acquitter du suivi des cours et de la gestion des tuteurs, car ils doivent également faire de la recherche et offrir des services à la collectivité. Plus d'un enseignant s'est plaint de sa charge de travail qu'il considère trop lourde. La situation est également reconnue par les tuteurs : « Les enseignants ont l'air d'avoir beaucoup de cours, beaucoup, beaucoup » (T) ; « Ils sont débordés, ils n'ont pas le temps... » (T). Du point de vue des enseignants, la gestion des cours et des tuteurs constitue un ajout à leur tâche par rapport à ceux qui enseignent en face à face. De plus, ils ne sont pas formés pour faire cette gestion au quotidien : « Un enseignant qui n'a pas l'habileté nécessaire pour gérer une équipe et les susceptibilités des uns et des autres est complètement démuni, je pense. Et un nouvel enseignant, encore plus » (P). Pour les enseignants qui travaillent avec des tuteurs syndiqués, l'application de la convention collective est difficile, la connaissant mal : « C'est devenu compliqué depuis la dernière convention collective » (P). Les répondants ont également relevé le fait que, dans plusieurs cas, les tuteurs ne sont pas spécialistes du cours dans lequel ils interviennent, leur sélection étant

imposée par les règles de la convention collective, ce qui complique la gestion des tuteurs et la bonne marche des cours.

5.4.3. Contexte de travail des tuteurs

- 17 Dans tous les cas, les tuteurs travaillent à partir de leur domicile. « Plusieurs tuteurs souffrent de ne pas pouvoir rencontrer l'enseignant » (T) ; « Les tuteurs sont au bout du courriel. Mais ce n'est pas comme s'ils étaient dans le bureau à côté. [...] Je pense que les interactions spontanées permettent de bâtir une relation » (P) ; « On a une centaine de tuteurs qu'on ne voit jamais » (P). La volonté d'instaurer un meilleur dialogue est partagée par l'ensemble des intervenants : « Si on veut sortir de cette situation où tout le monde prête des intentions aux autres, il faut se parler » (T) ; « Il y a un grand défi d'humaniser, de créer une équipe » (R). Il est aussi très difficile pour les responsables des cours et des tuteurs, qu'il s'agisse d'enseignants ou de conseillers pédagogiques, d'évaluer le travail des tuteurs, ce qui ouvre la porte aux abus, mais également à un manque de reconnaissance pour le travail accompli. « On ne sait pas ce que font les tuteurs. La réalité : on ne la connaît pas » (P) ; « Il est très difficile de savoir ce que font les tuteurs avec leurs étudiants » (P). Dans la majorité des cas, il en résulte une communication insatisfaisante puisqu'elle se passe essentiellement par courriel. Ce médium trop largement utilisé est source de mauvaises interprétations des messages, de réponses incomplètes et de différends importants. Bien que des forums de discussion et des logiciels de visioconférence soient mis à la disposition des employés de chacun de ces établissements, ils ne sont que peu voire pas utilisés. Les répondants prétextent manquer de formation pour leur utilisation et ne pas avoir suffisamment de temps pour planifier de telles rencontres.
- 18 Notons enfin que les tuteurs travaillent à temps partiel dans les établissements 2, 3 et 4. Dans l'établissement 1, pour plusieurs vivent également cette réalité. Toutefois, ces tuteurs préféreraient faire ce travail à temps plein, ce qui leur permettrait de s'impliquer davantage. Certains d'entre eux voudraient concevoir des cours afin de mettre davantage leur expertise à profit. Toutefois, étant donné que ce travail d'encadrement est complémentaire à un autre emploi, bien qu'ils dénoncent le fait de ne pas être consultés sur la bonne marche des cours, certains tuteurs ne désirent pas s'impliquer davantage. Les avis sont donc partagés quant à une implication plus importante des tuteurs dans la vie institutionnelle.

6. Discussion

- 19 C'est au moment où des problèmes se présentent dans les cours que les façons d'intervenir ne sont pas clairement définies et que les solutions apportées varient selon les équipes, et ce, de manière plus ou moins appropriée. Nous constatons qu'il y a peu ou pas de concertation sur la façon d'atteindre le but commun qui est la réussite étudiante. Selon Dir et Simonian (2015), « l'organisation du travail tout comme les règles prescrites semblent isoler le tuteur dans son activité » (p. 4). Comme l'affirme Depover (2013), les tuteurs « incriminent souvent les conditions organisationnelles dans lesquelles ils exercent leur activité » (p. 5). Ainsi, les communications sont presque exclusivement descendantes et surtout réalisées au moyen de courriels, laissant peu de place à la discussion sur les directives ou les informations transmises. Le courriel est donc mis en cause dans ce manque de concertation. Walder (2016)

privilégie les outils d'échange (forum de discussion, visioconférence, etc.), pour qu'il y ait concertation entre des employés travaillant à distance les uns des autres, plutôt que des outils de transfert d'information (wiki, courriels, etc.) qui amènent davantage une dépersonnalisation des relations, une fragmentation des tâches et une surcharge d'information. Or, ces outils d'échange ne sont pratiquement pas utilisés, par manque de formation à leur égard et par réflexe d'aller au plus urgent, le courriel exigeant peu de planification.

- 20 Le travail à domicile et à temps partiel des tuteurs ainsi que la communication centrée sur les courriels nuisent à la perception de présence transactionnelle (Moore, 1993 ; Shin, 2002), c'est-à-dire à la perception que l'individu a de la disponibilité des collègues et des liens qui les unissent, constituant pourtant un préalable important à la coopération. Cette situation est vécue difficilement tant par les membres des équipes de conception que par les membres des équipes d'encadrement. Les tuteurs disent manquer d'informations essentielles ainsi que de formation, notamment en ce qui concerne le numérique, tel que mentionné par Guéraud, Lejeune et Adam (2017) et Roland (2015). L'engagement des tuteurs s'en trouve réduit, « certains tuteurs [ayant] tendance à se désengager dans leurs fonctions, soit de manière ponctuelle, soit de manière définitive » (Dir et Simonian, 2015, p.3). Ces auteurs justifient ce désengagement des tuteurs par l'aspect secondaire de cette activité, le manque d'accompagnement et de plaisir à faire ce travail, les règles fortes, le manque d'habiletés à utiliser les plateformes des cours, l'absence de communauté et la division du travail trop bien définie dans certains cas, et pas assez dans d'autres, ce que confirment nos résultats.
- 21 Nous constatons également que les conseillers pédagogiques semblent davantage disponibles pour assurer la gestion des cours et des tuteurs que les enseignants, mais qu'ils sont plus démunis pour assurer le suivi au niveau disciplinaire. Bien que la gestion des équipes d'encadrement et des cours par les enseignants devrait, en principe, permettre un meilleur suivi et une meilleure coopération, en raison de leur qualité d'expert de contenu, nos résultats ne le confirment pas. Il semble que tuteurs et équipes de conception se perdent de vue pour toutes sortes de raisons, dont la distance physique (travail à domicile pour les uns et à l'établissement pour les autres) et une communication presque exclusivement par courriel et très espacée, ce qui entraîne une dépersonnalisation des relations, un manque de reconnaissance du travail des uns et des autres (Boboc et Taboy, 2014 ; Casasus, 2015), chacun ne comprenant pas la situation de l'autre.

7. Conclusion

- 22 Comment l'organisation du travail incite-t-elle ou contraint-elle les équipes de conception et d'encadrement à coopérer entre elles ? Nos résultats montrent que l'organisation du travail contribue peu ou pas à ce que les équipes de conception et les tuteurs coopèrent ensemble. Les rôles sont peu ou pas définis par rapport aux situations problématiques qui peuvent se présenter. De plus, le manque de suivi dans la gestion des tuteurs et des cours, en raison des responsables qui n'ont pas le temps ou l'expertise pour le faire ainsi que de l'aspect contractuel de la tâche des tuteurs, le travail à distance, une trop grande rareté de rencontres en personne et des communications virtuelles mal gérées et trop espacées, concourent à un problème dans

le partage du pouvoir. Ce pouvoir mal partagé entraîne un manque de concertation sur les moyens à utiliser pour atteindre les buts poursuivis ainsi qu'un manque de reconnaissance du travail de chacun.

- 23 Les tuteurs étant les mieux placés pour relayer le point de vue des étudiants sur les cours développés, il serait souhaitable non seulement de leur accorder un rôle formel dans le suivi des cours après leur diffusion, mais également d'instaurer un processus de collaboration lors de la conception des cours. Il y a une distance relationnelle et institutionnelle entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement, tel que souligné par Decamps et Depover (2011), contribuant à une faible voire à une inexistante coopération.
- 24 Afin de bonifier les cours rapidement, la communication doit être améliorée entre les responsables de cours et les tuteurs. La communication pourrait être centralisée à un service de tutorat ou à un système informatisé, comme le font les établissements 2 et 3, afin qu'un suivi soit assuré aux demandes formulées. Des rencontres annuelles en personne devraient être planifiées. La visioconférence pourrait être mise à profit pour que des rencontres plus régulières aient lieu entre tuteurs d'une part, et entre tuteurs et concepteurs d'autre part, après que ces intervenants se soient rencontrés quelques fois en personne.
- 25 Comme les tuteurs ne sont pas présents dans l'établissement, le manque de gestion à leur égard passe souvent sous le radar. De nouvelles conditions de travail devraient être instaurées pour permettre aux tuteurs de relayer plus facilement et plus régulièrement leur point de vue et celui des étudiants aux équipes de conception. Des échanges plus fréquents et plus personnalisés entre les équipes de conception et les tuteurs devraient concourir à une plus grande concertation sur les buts poursuivis, à plus de reconnaissance des compétences des uns et des autres, et à un meilleur partage du pouvoir dans la conception des cours et dans l'encadrement des étudiants. Les quatre établissements à l'étude travaillent dans ce sens, mais les structures en place et les façons de faire prennent du temps à changer.
- 26 Notons que le fait que les répondants aient été volontaires constitue une limite à cette recherche. Toutefois, la validité des résultats est assurée par une triangulation des données provenant de différentes catégories de répondants, de différents établissements, ainsi que de différentes méthodes (entrevues individuelles et de groupe ainsi qu'une présentation des résultats pour confirmation ou infirmation auprès du personnel). Cette étude, dont les résultats propres à chacun des établissements ont été présentés aux dirigeants, ne peut être généralisée étant donné le peu d'établissements (4) et de répondants (44). Toutefois, elle met en lumière les problèmes communs de ces établissements qui résultent de l'organisation du travail par rapport à la conception de cours et à l'encadrement des étudiants, ainsi que le défi d'éviter que chacun ne s'enferme dans son univers, ne coopérant pas, et de ce fait, n'optimisant pas la qualité de la FAD. Cette recherche a aussi permis de mettre en relation les problèmes de chacun de ces établissements ainsi que les bonnes pratiques des uns et des autres, telles que la centralisation des communications et des procédés de collecte d'information auprès des tuteurs (implantés dans l'un des établissements et en processus d'implantation dans un autre). Considérant que de plus en plus d'établissements d'enseignement souhaitent offrir des cours à distance, la connaissance de ces problèmes de coopération susceptibles de se présenter entre les équipes de conception

et les équipes d'encadrement contribuera au déploiement d'un système de gestion plus adapté au profit de la qualité des cours et de la réussite étudiante.

BIBLIOGRAPHIE

- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2017). Les représentations des tuteurs en FAD à l'égard de leurs pratiques et de leurs fonctions tutorales. *Distances et médiations des savoirs*, 17. doi : 10.4000/dms.1795.
- Bertin, J.-C. et Narcy-Combes, J.-P. (2012). Tutoring at a distance: Modelling as a tool to control chaos. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 111-127. doi: 10.1080/09588221.2011.639785.
- Boboc, A. et Taboy, T. (2014). Numérique et transformations du monde du travail : vers de nouveaux équilibres. *Travail et numérique*. Repéré à https://digital-society-forum.orange.com/fr/les-forums/267numerique_et_transformations_du_monde_du_travail__vers_de_nouveaux_equilibres.
- Bock, G.-W. et Kim, Y.-G. (2002). Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal*, 15(2), 14-21.
- Boutet, J., Gardin, B. et Lacoste, M. (1995). Discours en situation de travail, *Langages*, 29(117), 12-31. Repéré à <http://www.persee.fr>.
- Casasus, S. (2015). *Du meilleur usage des outils de communication numérique dans les entreprises*. Document préparé pour l'Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Entreprises.
- Cho, T. (2011). The impact of types of interaction on student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 10(2), 109-125.
- Comas-Quinn, A., de los Arcos, B. et Mardomingo, R. (2012). Virtual learning environments (VLEs) for distance language learning: Shifting tutor roles in a contested space for interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143. doi: 10.1080/09588221.2011.636055.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston, MA : Pearson.
- Decamps, S. et Depover, C. (2011). La perception du tutorat par les acteurs de la formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Paya, J. J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 109-124). Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C. (2013). La place et l'importance du tutorat dans les nouveaux dispositifs de formation à distance. Dans P.-J. Loiret (dir.), *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie* (p. 83-102). Paris : Agence universitaire de la Francophonie.
- Depover, C. et Quintin, J. J. (2011) Tutorat et modèle de formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Paya, J. J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 15-27). Bruxelles: De Boeck.
- Dilworth, P., Donaldson, A., George, M., Knezek, D., Searson, M., Starkweather, K., ... Robinson, S. (2012). Editorial: Preparing teachers for tomorrow's technologies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12(1), 1-5. Repéré à <http://www.editlib.org>.

- Dir, M. et Simonian, S. (2015). *Tuteur en ligne : une activité de travail aux prises avec ses contradictions*. Repéré à <http://www.trigone.univ-lille1.fr/eformation2015/preactes/8.pdf>.
- Filipowski, T., Kazienko, P., Bródka, P. et Kajdanowicz, T. (2012). Web-based knowledge exchange through social links in the workplace. *Behaviour and Information Technology*, 31(8), 779-790.
- Guéraud, V., Lejeune, A. et Adam, J.-M. (2017). Les outils logiciels permettant d'encadrer et de soutenir le travail du tuteur. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Paya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 195-211). Bruxelles : De Boeck.
- Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? *Distances et savoirs*, 2, 93-118. doi : 10.3166/ds.2.93-118.
- Hittelman, M. (2001). *Distance Education Report: Fiscal Years 1995-1996 Through 1999-2000*. Sacramento: California Community Colleges, Office of the Chancellor.
- Hotte, R. (2011). Modèle d'appropriation de la fonction tutorale en ligne. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Paya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 227-238). Bruxelles : De Boeck.
- Karsenti, T. (2013). MOOC : révolution ou simple effet de mode ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-22. doi : 10.18162/ritpu-v10n2-01.
- Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). Repéré à <http://www.refad.ca>.
- Marchand, L., Loisier, J., Bernatchez, P.-A. et Page-Lamarche, V. (2002). *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne, auprès de la francophonie pancanadienne*. Document préparé pour le REFAD. Repéré à http://archives.refad.ca/pdf/Guide_pratiques_apprentissage.pdf.
- Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. Dans D. Keegan (dir.), *Theoretical Principles of Distance Education* (p. 22-38). Londres : Routledge.
- Racette, N., Poellhuber, B. et Bourdages-Sylvain, M.-P. (2016). La communication entre tuteurs et équipes de conception, dans quatre établissements de formation à distance, incite-t-elle à la collaboration ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(1), 6-16. doi : 10.18162/ritpu-2016-v13n1-01.
- Reicher-Brouard, V. (2001). Repenser la coopération. Les modèles sociologiques en question ? *Travailler*, 5, 119-136. doi :10.3917/trav.005.0119.
- Roland, N. (2015). Les médias socionumériques comme moteur de l'innovation en pédagogie universitaire. *Éduquer*, 11-12.
- Shin, N. (2002). Beyond interaction : the relational construct of « transactional presence », *Open Learning*, 17(2), 121-137.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York, NY : The Guilford Press.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Trestini, M. et Coulibaly, B. (2014). Vers une industrialisation de la formation à distance à l'université. *Distances et médiatisations des savoirs*, 6. doi :10.4000/dms.687.

Tsai, M.-T. et Cheng, N.-C. (2012). Understanding knowledge sharing between IT professionals: An integration of social cognitive and social exchange theory. *Behaviour et Information Technology*, 31(11), 1069-1080.

Walder, A.M. (2016). Les innovations technologiques sont-elles à l'origine des nouveaux rythmes et temporalités de l'université contemporaine ? *Distances et médiations des savoirs*, 16. doi :10.4000/dms.1605.

Wei, C.-W., Chen, N. S. et Kinshuk (2012). A model for social presence in online classrooms. *Educational Technology Research and Development*, 60, 529-545.

Zha, S. et Ottendorfer, C. L. (2011). Effects of peer-led online asynchronous discussion on undergraduate students' cognitive achievement. *American Journal of Distance Education*, 25, 238-253. doi : 10.1080/08923647.2011.618314.

RÉSUMÉS

En formation à distance (FAD), des problèmes de confusion et de tension entre les équipes de conception et d'encadrement nous ont amenés à réaliser une recherche exploratoire sur la question suivante : comment l'organisation du travail incite-t-elle ou contraint-elle les équipes de conception et les équipes d'encadrement à coopérer entre elles ? Dans 4 établissements offrant de la FAD, 44 entrevues individuelles et 8 entrevues de groupe ont été menées auprès de ces acteurs. Les résultats montrent qu'il y a des zones de confusion dans les réponses à donner aux problèmes qui surviennent, résultant d'un manque de coopération. St-Arnaud (2003) qualifie la coopération à partir de trois variables : (1) la concertation sur les buts poursuivis, (2) la reconnaissance du travail de chacun et (3) le partage du pouvoir. Selon les répondants, il y a peu ou pas de concertation auprès des tuteurs sur la façon d'atteindre les buts poursuivis. Les tuteurs, surtout, manquent de reconnaissance dans le travail qu'ils font. Dans la majorité des cas, l'opinion des tuteurs est ignorée par les équipes de conception en ce qui concerne la conception des cours. De plus, les tuteurs, travaillant à partir de leur domicile, et pour la plupart à temps partiel, sont peu aidés face aux problèmes qu'ils rencontrent. Les enseignants possèdent davantage l'expertise disciplinaire pour gérer les cours et les tuteurs que les conseillers pédagogiques, mais s'acquiescent difficilement de cette tâche, en raison du manque de temps et d'expertise en gestion de projet. Des problèmes importants de communication et de suivi entraînent ce manque de coopération.

In distance education (DE), problems of confusion and tension between the design and management teams led us to carry out exploratory research concerning the following question: how does the organization of the work incite or constrain the design and management teams to cooperate with each other? In four institutions offering DE, 44 individual interviews and 8 group interviews were conducted with the stakeholders. The results show that there are areas of confusion with the answers to be given to the problems that arise, which stems from a lack of cooperation. St-Arnaud (2003) describes co-operation based on three variables: (1) consultation concerning the pursued aims, (2) recognition of each other's work and (3) the sharing of power. According to the respondents, there is little or no consultation with the tutors on how to achieve the pursued goals. Tutors, above all, lack recognition for the work they do. In the majority of cases, in relation to course design, the opinion of the tutors is ignored by the design teams. Moreover, tutors, working from their homes, and most of them being part-time, receive little help with the problems they encounter. Teachers have more disciplinary expertise in the management of courses and tutors than do pedagogical advisors, but find this task difficult

because of a lack of time and expertise in project management. Significant communication and monitoring problems creates this lack of cooperation.

INDEX

Mots-clés : formation à distance, gestion des cours, coopération interprofessionnelle, tutorat, communication

AUTEURS

NICOLE RACETTE

TÉLUQ, 455, du Parvis, Québec, CANADA, G1K 9H5
racette.nicole@teluq.ca

BRUNO POELLHUBER

Université de Montréal, C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) CANADA, H3C 3J7
bruno.poellhuber@umontreal.ca

MARIE-PIERRE BOURDAGES-SYLVAIN

TÉLUQ, 455, du Parvis, Québec, CANADA, G1K 9H5
marie-pierre.bourdages-sylvain@teluq.ca