

Quelles sont les caractéristiques de l'emploi et du travail des tuteurs en formation ouverte et à distance ?

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



Édition électronique

URL : <http://dms.revues.org/1835>

ISSN : 2264-7228

Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à distance

Ce document vous est offert par TÉLUQ



Référence électronique

Nicole Racette, Bruno Poellhuber et Marie-Pierre Bourdages-Sylvain, « Quelles sont les caractéristiques de l'emploi et du travail des tuteurs en formation ouverte et à distance ? », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 18 | 2017, mis en ligne le 18 juin 2017, consulté le 20 juin 2017.

URL : <http://dms.revues.org/1835>

Ce document a été généré automatiquement le 20 juin 2017.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Quelles sont les caractéristiques de l'emploi et du travail des tuteurs en formation ouverte et à distance ?

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

Introduction

- 1 L'importance que prend de plus en plus la formation ouverte et à distance (FOAD) (Jafari, Salem, Moaddab et Salem, 2015 ; Karima et Mostafa, 2016 ; Klisc, McGill et Hobbs, 2012 ; Nworie, Haughton et Oprandi, 2012), jumelée aux problèmes de réussite et de persévérance qu'on y constate (Buus, 2015 ; Cho, 2011 ; Hittelman, 2001 ; Zamakhsari et Ridzuan, 2015 ; Zha et Ottendorfer, 2011), expliquent probablement pourquoi ces cours sont exposés à plus de suspicion que les cours en face à face (Depover, Komis et Karsenti, 2012). Elle présente des possibilités et des défis, tant aux apprenants qu'aux enseignants (CRSH, 2016), notamment sur le plan de la persévérance. Dans cette perspective, la qualité des cours dépend de la qualité du matériel pédagogique et de l'encadrement que les étudiants reçoivent. La conception d'un matériel pédagogique de haute qualité a fait ses preuves dans l'approche industrielle de la FOAD, telle que définie par Depover et Quintin (2011). Toutefois, la transformation de cette approche industrielle vers une approche basée sur l'interaction qu'apportent les médias interactifs augmente considérablement l'importance que l'encadrement joue sur la réussite étudiante. Pour le moment, cet encadrement fait l'objet de plusieurs critiques (Berrouk et Jaillet, 2013 ; Depover, 2013 ; Dir et Simonian, 2015 ; Guillemet, 2004 ; Linard, 2001 ; Loisier, 2013 ; Racette, Poellhuber et Bourdages-Sylvain, 2016 ; Vachon, 2013).
- 2 Afin de contrer le phénomène de l'abandon, la stratégie adoptée par plusieurs établissements de formation à distance vise le renforcement des encadrements individuels et collectifs par différents moyens, notamment par l'introduction de rencontres synchrones. Dans le contexte de cette évolution, le rôle des tuteurs se

transforme considérablement en comparaison à ce qu'il impliquait dans le modèle industriel et entraîne des difficultés d'arrimage entre ce modèle auquel les établissements aspirent et les conditions concrètes dans lesquelles s'effectue leur travail (Guillemet et Pelletier, 2005 ; Racette, Poellhuber et Bourdages-Sylvain, soumis). Le métier de tuteur, s'il n'est pas *a priori* tout à fait nouveau, est en pleine transformation. Comme l'explique Alter (2000) « l'innovation tire parti des incertitudes, elle se loge dans les espaces mal définis, méconnus ou tumultueux », ce qui vient à l'encontre des principes de gestion qui visent à réduire l'incertitude et à standardiser, ce qui pourrait expliquer l'incohérence constatée. La présente recherche, financée par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH), s'intéresse à la question suivante : comment se définissent l'emploi et le travail des tuteurs, à partir de la perception des répondants, et ce, dans quatre établissements offrant des cours à distance ?

- 3 Nous présentons tout d'abord ce qu'on attend des tuteurs et ce qu'ils semblent en mesure de réaliser en FOAD. Les variables à l'étude, la méthodologie et les résultats sont ensuite exposés ainsi qu'une discussion qui permet de mieux situer la vie professionnelle des tuteurs en FOAD.

Ce qu'on attend des tuteurs *versus* ce qu'ils peuvent réaliser

- 4 Les responsabilités dans les activités d'enseignements en FOAD se partagent de façon bien différente que dans les cours en face à face. Dans ce dernier cas, le professeur assume autant le rôle d'enseignant que d'encadrant des étudiants, n'occasionnant aucune distorsion entre le cours que le professeur désire offrir et ce qui est effectivement offert aux étudiants. En FOAD, les cours sont plutôt conçus par des équipes de conception (professeurs, concepteurs, spécialistes de contenu, chargés de mission, conseillers pédagogiques et autres spécialistes) et l'encadrement est normalement assumé par des tuteurs (aussi appelé personnes-ressources, encadrants ou correcteurs). Derrière cette appellation de tuteurs, selon Depover et Quintin (2011, p. 17), « se cache aussi un statut professionnel mal défini qui conduit à rassembler, sous un vocable générique, des personnels dont les prérogatives, la rémunération et le niveau de formation peuvent être très variables ». Zitouni (2008) le définit selon la perception des tuteurs comme « des organisateurs du travail de l'apprenant, des accompagnateurs en termes de choix et de régulation des stratégies et des méthodes ainsi que des facilitateurs de l'apprentissage » (p. 12). On observe un certain hiatus entre les pratiques déclarées et celles effectives, ce qui a été mis en lumière par Berrouk et Jaillet (2013). Ces auteurs ont évalué les fonctions des tuteurs, à l'aide d'une enquête menée auprès de 64 tuteurs, de 14 062 interventions extraites de 217 réunions synchrones et de 281 messages asynchrones, et ce, en lien avec ce qu'ils ont retrouvé dans la littérature. Cette description présente l'avantage d'être confrontée à la réalité. Ces fonctions, selon l'ordre de priorité défini dans les écrits scientifiques, ont été reconnues par les répondants à l'enquête de cette façon : (1) l'accueil et l'orientation des étudiants, bien que prioritaire dans les écrits scientifiques, serait une fonction très marginale, voire absente ; (2) l'aide à l'organisation et à l'exécution des travaux serait une fonction importante, autant dans les écrits que dans les résultats de l'enquête ; (3) l'aide dans l'exploitation des contenus disciplinaires et méthodologiques est aussi très importante, mais surtout par rapport au contenu ; (4) l'aide socioaffective et motivationnelle se traduit surtout, selon les tuteurs, par une

prise de conscience de la distance et de l'isolement des étudiants ; (5) l'aide technique est marginale, voire absente ; (6) l'aide à la métacognition, qui permettrait de susciter la réflexion, est marginale, voire absente ; et, finalement, (7) dans l'évaluation sommative et formative, le tuteur se contente souvent de l'aspect sommatif. Ainsi, ces fonctions d'ordre technique, organisationnel, pédagogique, social et évaluatif décrites dans les écrits scientifiques (Papi, 2014) s'éloignent grandement de la pratique des tuteurs.

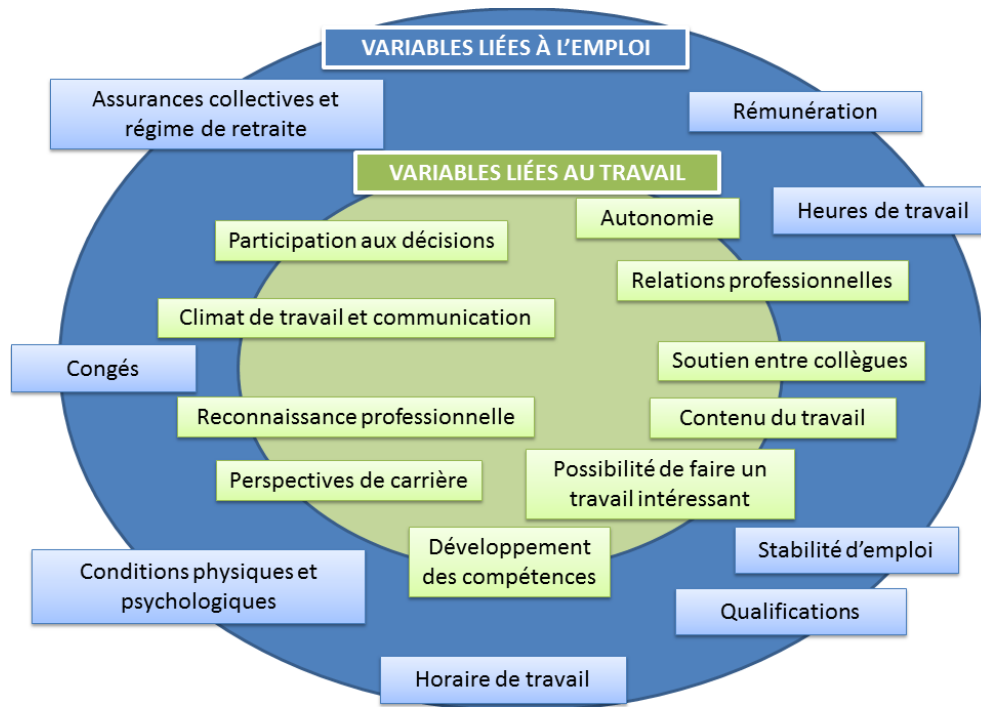
- 5 Pelletier (2014) affirme que la spécialisation des tâches en FOAD mène à un appauvrissement du travail dans son ensemble plutôt qu'à une spécialisation en qualification et en professionnalisation, ce qui conduit, selon Guillemet et Pelletier (2005) et Racette *et al.* (2016), à une séparation marquée entre le professeur et les étudiants et à des communications essentiellement descendantes des équipes de conception vers les tuteurs. La majorité des tuteurs se sentent peu ou mal outillés au niveau technologique. Plusieurs auteurs s'accordent pour affirmer que, dans cette forme de diffusion des enseignements, le tuteur doit prendre de plus en plus un rôle d'homme-orchestre (Berrouk et Jaillet, 2010 ; Denis, 2003 ; Glikman, 2014). Avec les possibilités croissantes qu'offrent les technologies, déjà, Denis prévoyait en 2003 des changements importants dans le travail des tuteurs, par une augmentation considérable des interactions tuteurs-étudiants, ce qui semble pourtant tarder. Mais, nous ne pouvons pas simplement demander aux tuteurs qu'ils réalisent certaines tâches sans égard aux moyens dont ils disposent, « les interventions du tuteur doivent recadrer dans une perspective systémique » (Denis, 2003, p. 32). Il y aurait une perte de sens dans ce travail de conception et d'offre de cours. Bien que les responsables puissent être multiples, nous sommes en droit de nous demander, par rapport aux tuteurs, si leur situation est bien adaptée, c'est-à-dire leurs conditions d'emploi et de travail, afin de bien réaliser les tâches que l'établissement attend d'eux. Le CRSH questionne aussi ce contexte de travail dans la réussite de la FOAD. « Le contexte, le comportement et les ressources sont des éléments moteurs fondamentaux d'un cadre d'apprentissage en ligne visant à assurer l'efficacité des modèles de prestation et des pratiques des équipes virtuelles. » (CRSH, 2016)

Les variables permettant de qualifier l'emploi et le travail

- 6 Pour définir la qualité de l'emploi et du travail des tuteurs, nous utilisons les variables du cadre conceptuel de Cloutier (2008). Selon ce dernier, ces variables doivent être de plus en plus attirantes, dans un contexte marqué par une pénurie de main-d'œuvre, notamment due au vieillissement de la population, et ce, afin de retenir les personnes les plus qualifiées. Dans ce contexte, la qualité de l'emploi et du travail des tuteurs en pleine transformation est préoccupante. Les irritants doivent être identifiés et corrigés pour permettre à la FOAD de rencontrer ses objectifs d'offre de formations de qualité.
- 7 À partir d'une recension de 21 études réalisées au Canada et ailleurs dans le monde (États-Unis, Grande-Bretagne, France, Europe, OCDE) sur la qualité de l'emploi et du travail, Cloutier met en évidence huit grandes dimensions, qui portent sur les caractéristiques de l'emploi et les conditions extrinsèques dans lesquelles les employés travaillent. Ces variables sont utilisées presque systématiquement dans ces études (voir figure 1), alors que trois d'entre elles sont « incontournables dans toute étude sur la qualité de l'emploi :

la rémunération, la stabilité et les heures de travail » (Cloutier, 2008, p. 29). Pour Cloutier, la qualité de l'emploi influence la qualité du travail, dont ce dernier porte sur la nature même du travail et de ses conditions intrinsèques. La qualité du travail comprend les dix dimensions présentées dans la figure 1. Elle concerne spécifiquement le poste et l'individu.

Figure 1 : Cadre conceptuel de Cloutier (2008) par rapport à la qualité de l'emploi et du travail



La méthodologie

- 8 Sans prétendre à l'exhaustivité ou la représentativité, cette recherche de type exploratoire, cherche à illustrer les phénomènes relatifs à la situation d'emploi et à la qualité du travail des tuteurs en FOAD. Il s'agit d'une étude de cas multiples, de type qualitatif (Creswell, 2012) à laquelle ont participé quatre établissements d'enseignement, trois canadiens et un européen : la TÉLUQ, la faculté d'éducation permanente de l'université de Montréal, le Cégep à distance et l'éducation à distance de la fédération Wallonie-Bruxelles.
- 9 Dans une première phase de collecte des données, 44 entrevues individuelles ont été menées en face à face, ou sur *Adobe Connect* lorsque la distance était trop grande, et ce, auprès de 22 tuteurs, 14 membres des équipes de conception et 8 directeurs administratifs. Les participants étaient volontaires, ayant été sollicités par le biais d'un courriel envoyé par les responsables administratifs de chacun des établissements. Les grilles d'entrevue ont été distribuées à l'avance aux participants, après avoir fait l'objet d'une validation interjuges entre chercheurs. Dans un deuxième temps, 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. La grille de codification a été mise à l'essai dans un processus de codage consensuel entre les deux assistants de recherche principaux, sous la supervision du chercheur principal. Trois autres entrevues provenant de trois contextes différents ont été par la suite codées séparément par les deux assistants, avec un accord interjuges dépassant les 80 %. Finalement, parce que le discours implique une certaine interprétation (Boutet, 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. Les résultats préliminaires et les commentaires reçus par rapport à la vidéo ont servi à l'élaboration des grilles d'entrevues de groupe qui ont eu lieu dans chaque établissement auprès des répondants ayant participé aux entrevues individuelles, l'une auprès des membres des équipes de conception, et l'autre auprès des tuteurs. La triangulation des réponses des différents répondants (tuteurs, membres des équipes de conception et directeurs administratifs) et des différentes méthodes de collecte de données (questionnaires et groupes de discussion) permet d'assurer la validité des résultats. Par rapport aux quatre établissements à l'étude, précisons que seule la Faculté d'éducation permanente de l'université de Montréal n'offre pas tous ses cours à distance. De plus, ses cours à distance sont offerts en mode cohorte contrairement aux trois autres établissements dont l'inscription se fait en mode continu. La TÉLUQ a un statut particulier par rapport à l'emploi de ses tuteurs, puisque ceux-ci sont syndiqués depuis plusieurs années.

- 10 Nous ne présentons pas les résultats par établissement, afin d'éviter de promouvoir ou de discréditer un établissement par rapport à un autre dans leurs pratiques adoptées, ce qui serait éthiquement désapprouvé, mais nous dégagons plutôt les tendances fortes. Les cas qui s'éloignent de ces tendances, sans nommer l'établissement en cause, **seront** soulignés. Nous prenons le soin de préciser les divergences d'opinions entre les catégories de répondants : tuteurs, membres des équipes de conception et directeurs administratifs. Dans la présentation des résultats, les citations des tuteurs sont identifiées par un (T), celles des équipes de conception par un (C) et celles des directeurs administratifs par un (D).

Les résultats sur la qualité de l'emploi des tuteurs

- 11 Les variables liées à la qualité de l'emploi pour lesquelles nous présentons des résultats sont (1) la rémunération, (2) les heures de travail des employés, (3) la stabilité de l'emploi, (4) les qualifications, (5) l'horaire de travail et (6) les conditions physiques et psychologiques au travail. Les congés, les assurances collectives et les régimes de retraite, bien que faisant partie du cadre conceptuel de Cloutier, n'ont pas été traités dans cette recherche, puisque les répondants n'en ont pas fait mention.

La rémunération

- 12 Dans les quatre établissements à l'étude, les tuteurs sont rémunérés à l'acte (nombre de travaux corrigés, nombre de courriels envoyés, etc.) selon le nombre d'étudiants encadrés, ou encore dans les cours offerts par cohorte, selon un nombre d'heures défini pour un cours de 3 crédits, et ce, quel que soit le nombre d'étudiants et le nombre d'heures qui y est consacré. Travaillant tous à partir de leur domicile, les tuteurs reçoivent une compensation financière pour les formations et rencontres faites en

présence, en plus de se voir rembourser leurs frais de déplacement. Particulièrement par rapport à l'établissement où la rémunération se fait à l'acte, le travail qui consiste à répondre aux questions des étudiants qui vont au-delà du contenu du cours n'est pas rémunéré. Les ennuis informatiques, pourtant fréquents en FOAD, ne sont pas pris en compte non plus, de telle sorte que les tuteurs se sentent pénalisés financièrement : « Moi, je m'énerve. On n'est déjà pas très bien payé. Si en plus, on perd notre temps, ça n'a pas de sens » (T). Dans cet établissement, l'utilisation croissante des technologies auprès des apprenants, interactives ou non (forums de discussion, clavardage, classes virtuelles, visioconférences, blogues), augmente considérablement la tâche des tuteurs ainsi que leur rapport aux apprenants. Particulièrement dans cet établissement, les tuteurs estiment que les modes de rémunération ne sont pas adaptés à ces nouvelles tâches : « J'ai remarqué que je passais beaucoup plus de temps que ce pour quoi ils me payaient » (T). Cette situation est aussi dénoncée par certains membres des équipes de conception : « Il faudrait payer les tuteurs pour le temps que ça leur demande vraiment, ce qui devrait inclure aussi le temps mis à faire du dépannage informatique » (C). Les tuteurs de trois des quatre établissements à l'étude se sentent sous-rémunérés ; le nombre d'heures de travail, dans son ensemble, serait trop élevé pour ce qui est payé. Pour un seul établissement, soit celui où les tuteurs sont syndiqués et peuvent faire ce travail à temps plein, aucune critique n'a été formulée concernant la rémunération.

Les heures de travail

- 13 Pour le seul établissement où il est permis de faire du tutorat à temps plein, il est interdit d'avoir un emploi à temps plein pour un autre employeur. Lorsque ces tuteurs ont une charge complète d'encadrement, ils ne peuvent pas faire de conception de cours pour l'établissement ni de mandats spéciaux, sans renoncer à encadrer un certain nombre d'étudiants, ce qui semble désavantager autant le tuteur que l'établissement. Pour les 3 autres établissements, le travail de tutorat est limité au temps partiel. L'un des établissements limite le tutorat à 14 heures par tuteur et par semaine. Deux établissements exigent que les tuteurs enseignent ou aient déjà enseigné dans un établissement traditionnel.

La stabilité

- 14 Avant le début de chaque session, les tuteurs ne savent pas combien d'étudiants ils encadreront, dans combien de cours ils travailleront, ni même s'ils auront une tâche. La sécurité d'emploi est précaire, puisqu'elle dépend du maintien des cours à l'offre et de la fréquentation étudiante.

Les qualifications

- 15 Selon Cloutier (2008), les qualifications concernent les compétences exigées ainsi que la qualification académique du travailleur. Nos résultats montrent qu'en termes de compétence, le tuteur doit non seulement posséder de bonnes approches pédagogiques, mais on attend de lui qu'il interagisse avec les apprenants, et ce, tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif. Ces tuteurs n'ont pas reçu de formation spécifique pour faire ce travail. Par rapport à leurs qualifications académiques, les tuteurs possèdent un

baccalauréat, souvent même une maîtrise, voire un doctorat. Toutefois, certains tuteurs n'ont pas l'expertise nécessaire pour faire l'encadrement d'étudiants de certains cours alors qu'ils sont tout de même embauchés pour le faire. Dans l'un des établissements, c'est la convention collective des tuteurs qui oblige à embaucher selon l'ancienneté, ce qui est défini par un système de pointage : « Les profs trouvent dommage que les tuteurs expérimentés encadrent plusieurs cours dont ils ne sont pas experts. Ces tuteurs pourraient avoir plus d'étudiants, mais dans un seul cours » (C) ; « Il y a des contenus de cours dont les tuteurs n'ont pas l'expertise » (C). Toutefois, ces tuteurs s'opposent fortement à ce que les critères d'embauche soient rehaussés. Pour deux des établissements à l'étude, les tuteurs sont des professionnels qui n'ont pas l'enseignement comme principale fonction ; ce sont des spécialistes de contenu.

L'horaire de travail

- 16 L'horaire de travail des tuteurs est flexible. Il est laissé à leur discrétion, en autant qu'ils respectent les délais imposés dans la correction des travaux et des examens et dans les réponses fournies aux questions des étudiants.

Les conditions physiques et psychologiques

- 17 Par rapport aux conditions physiques, contrairement aux équipes de conception qui bénéficient d'un bureau de travail à l'établissement, les tuteurs des quatre établissements travaillent à partir de leur domicile. Ils ne se rendent dans les locaux de l'établissement qu'en de rares occasions. La distance physique est vécue difficilement par les tuteurs : « Les tuteurs sont isolés, ils n'ont pas le sentiment d'appartenir à une communauté » (C).
- 18 Quant aux conditions psychologiques du travail, elles ont trait aux « pressions temporelles dans le travail, c'est-à-dire l'intensité du travail (cadence, délais, charge) et les interruptions imprévues pour accomplir d'autres tâches [...] aux marges d'initiative qui sont reliées au degré d'autonomie et/ou de responsabilité » (Cloutier, 2008, p. 18). À ce sujet, les répondants constatent des inconforts. Plusieurs tuteurs des quatre établissements ont confié ne pas savoir ce que l'établissement attend d'eux. Ils ont l'impression qu'un certain flou entoure leur statut, ce qui contribue au sentiment d'isolement vécu par plusieurs. Certaines directives adressées aux tuteurs seraient inadéquates ou irréalistes, selon les tuteurs des quatre établissements. Par exemple, le délai de correction est fortement critiqué du fait qu'il laisse peu de place aux imprévus : « On explique aux étudiants qu'après avoir déposé leur devoir, ils recevront la correction dans les 3 jours suivants, ce qui n'est pas vrai. Ça dépend de la quantité de devoirs qu'on reçoit » (T). De plus, il y a une méconnaissance de la part des tuteurs par rapport à l'organigramme de l'établissement et des rôles de chacun : « Les gens sur le terrain désirent savoir où ils sont situés dans le système » (C). Selon toutes les catégories de répondants, le rôle des tuteurs et des équipes de conception n'est pas clairement défini, ce qui peut être particulièrement difficile pour les nouveaux employés : « Un enseignant qui commence sa carrière ne sait pas ce qu'est un tuteur » (C). La confusion s'observe également chez les étudiants qui adressent parfois des demandes à leur tuteur alors qu'elles devraient être adressées aux équipes de conception, et vice-versa : « Il y a une confusion persistante entre des tâches qui sont de nature pédagogique, qui sont de notre ressort, et les questions administratives, qui ne sont pas de notre ressort » (T) ; « Les

tuteurs ont un malaise. De 6 mois en 6 mois, il y a des changements, des roulements de personnel. Ce n'est plus la même personne qui répond. Pour un tuteur à l'externe, il est difficile de suivre tout ça » (C).

- 19 Dans l'un des établissements, les membres des équipes de conception, les tuteurs et les directeurs administratifs croient que les enseignants comprendraient mieux les conditions d'exercice et les défis vécus par les tuteurs s'ils faisaient eux-mêmes du tutorat pour un nombre restreint d'étudiants. Il a aussi été suggéré que les établissements fassent la promotion du rôle des différents corps d'emploi, notamment celui des tuteurs qui se retrouvent souvent laissés pour compte. Le tableau 1 présente une synthèse de ces résultats sur la qualité de l'emploi des tuteurs.

Tableau 1 : Résultats sur la qualité de l'emploi des tuteurs

Variable	Résultats
Rémunération	Ils sont payés à l'acte, par étudiant ou, encore, par cours sans égard au nombre d'étudiants ; Dans 3 établissements, les tuteurs se disent sous-rémunérés.
Heures de travail	Le temps plein est interdit dans 3 établissements ; Le temps plein est permis dans un seul établissement, où le travail à temps plein pour un autre employeur est interdit, ainsi que les mandats de conception de cours pour l'établissement même.
Stabilité	Leur contrat de travail est inconnu d'une session à l'autre. La stabilité dépend de la fréquentation étudiante.
Qualification	Ce sont des spécialistes de contenu, dans tous les cas ; Ils ne reçoivent pas ou peu de formation spécifique pour le tutorat ; Pour 2 établissements, les tuteurs sont ou ont été des enseignants dans d'autres établissements.
Horaire de travail	L'horaire de travail est flexible ; Ils doivent respecter les délais imposés dans la correction des travaux et des examens ainsi que dans les réponses à fournir aux étudiants.
Conditions physiques et psychologiques	Ils travaillent à partir de leur domicile, loin des autres intervenants ; Le rôle des tuteurs et des équipes de conception est mal défini ; Les directives fournies aux tuteurs sont parfois inadaptées ou irréalistes.

Les résultats sur la qualité du travail des tuteurs

- 20 Le travail des tuteurs est qualifié par rapport à (1) l'autonomie professionnelle, (2) les relations professionnelles, (3) le soutien entre collègues, (4) le contenu du travail, (5) la possibilité de faire du travail intéressant, (6) le développement des compétences, (7) les

perspectives de carrière, (8) le climat de travail et la communication, (9) la reconnaissance professionnelle et (10) la participation aux décisions.

L'autonomie professionnelle

- 21 Les tuteurs des quatre établissements bénéficient d'un haut niveau d'autonomie quant à la gestion de leurs tâches et de leur horaire de travail, puisqu'ils travaillent à partir de leur domicile. Toutefois, ce n'est pas le cas par rapport aux interventions qu'ils peuvent faire auprès des étudiants et des intervenants dans l'offre de ces cours à distance. Dans la majorité des cas, ils n'ont pas la permission de modifier les cours ni d'intervenir à leur guise auprès des étudiants, bien qu'ils soient expérimentés à faire du tutorat dans la discipline en cause. Ils ont beaucoup de connaissances, mais font un travail qui ne leur permet pas de les mettre à profit. C'est l'équipe de conception qui fournit les grandes lignes concernant les types d'intervention à faire auprès des étudiants et les outils à utiliser. Ainsi, l'expertise du tuteur est peu prise en compte dans les directives fournies, sauf lorsqu'il intervient dans le cours à titre de concepteur : « Le tuteur n'a pas l'autonomie que les enseignants ont. Il doit faire ce qu'on lui demande » (T) ; « Il y a des tuteurs qui vont essayer de nouvelles façons de faire. La situation dépend de la place que l'enseignant laisse au tuteur » (C).

Les relations professionnelles

- 22 Les équipes de conception et les tuteurs travaillent de façon autonome ; ils ne collaborent normalement pas sur une base régulière : « C'est une boîte de silos. Tout le monde fait son propre travail. Il existe comme un mur. Les gens ne se connaissent pas » (D). Le degré de coopération est donc variable entre les individus, autant entre tuteurs et équipes de conception qu'entre les tuteurs eux-mêmes. Nombreux sont les répondants qui critiquent la faible qualité des échanges et leur rareté, ce qui serait principalement dû à leur travail qui se fait à distance des autres intervenants : « On travaille beaucoup seuls dans notre coin » (T).

Le soutien entre collègues

- 23 Dans les quatre établissements, les moyens pour les tuteurs d'entrer en contact les uns avec les autres sont le forum et les rares rencontres en personne organisées par l'établissement. Se connaissant peu, ils se contactent peu. D'emblée, ils ne possèdent pas le nom et les coordonnées sur les tuteurs qui encadrent des étudiants dans le même cours qu'eux. Il leur est donc difficile de créer une culture de travail.
- 24 Certaines équipes de conception entretiennent avec les tuteurs des rapports étroits, empreints de confiance, alors que d'autres équipes n'entretiennent aucun lien. « Il y a un grand défi d'humaniser, de créer une espèce d'équipe » (D). Cette distance entre les équipes de conception et les tuteurs prive ces derniers d'informations essentielles. Les tuteurs ne sont pas outillés pour répondre à toutes les questions des étudiants, sauf dans un des établissements où les tuteurs peuvent recourir à un service de tutorat, soit une instance qui se situe entre les tuteurs et les équipes de conception, ce qu'un autre établissement à l'étude était sur le point de mettre en place. Malgré tout, certains tuteurs

font tout ce qu'ils peuvent pour fournir les réponses désirées à leurs étudiants : « J'essaie de répondre aux étudiants, en glanant des informations, par d'autres intermédiaires » (T).

- 25 Les équipes de conception fournissent des directives sur le fonctionnement des cours, mais disposent de peu de moyens pour en vérifier l'application. Il semble que les communications régulières entre les équipes de conception et les tuteurs soient davantage l'exception que la règle (1 établissement sur 4). Parmi les pistes de solution évoquées, on retrouve la volonté de maximiser les interactions spontanées, de valoriser les rôles de chacun et de former les intervenants à la coopération.

Le contenu du travail

- 26 Dans les quatre établissements, les résultats montrent que la tâche des tuteurs consiste à accueillir les étudiants dans les cours, à corriger leurs évaluations, à répondre à leurs questions, à les encourager et à faire le suivi de ceux qui n'envoient pas leurs travaux. Ils peuvent aussi être amenés à fournir un soutien socioaffectif : « Les tuteurs sont amenés à "ramasser" ceux qui sont complètement découragés, qui lancent un appel à l'aide et sont sur le point d'abandonner » (T). Les tâches administratives sont importantes. Elles consistent à « [...] entrer les notes des étudiants sur le portail tuteur, faire le suivi des étudiants qui n'envoient pas leurs travaux, etc. » (T). Certains tuteurs considèrent les tâches administratives très harassantes : « Ces tâches administratives représentent 15 à 20 % du travail du tuteur » (T). Mais, c'est la tâche de correcteur qui occupe la plus grande partie du temps des tuteurs des quatre établissements : « La tâche de correcteur pour les tuteurs est celle qui demande le plus de temps, soit 95 à 98 % de leur temps » (C). Les tuteurs ont de la difficulté à faire le suivi de leurs étudiants : « À cause de l'inscription en continu, chaque étudiant a des échéanciers différents. Les tuteurs ne vont pas voir dans l'outil informatique l'évolution de chaque étudiant dans le cours » (T) : « Il devrait y avoir des limites à ce qu'on demande aux tuteurs. Faire le suivi des travaux et des examens, ça devrait être de la responsabilité des étudiants, puisque ce sont des adultes » (T).

La possibilité de faire du travail intéressant

- 27 Les tuteurs des quatre établissements croient que leurs compétences devraient être davantage mises à profit : « Je me sens comme un technicien dans mon travail. Nous avons beaucoup de connaissances, beaucoup de compétences, mais elles sont très peu utilisées » (T). Certains affirment ne faire que le strict minimum. D'autres tuteurs ont une haute opinion de l'importance de leur travail : « C'est le tuteur qui permet de faire fonctionner l'enseignement à distance, parce que même si on met des exercices en ligne avec les corrigés, l'importance du tuteur pour guider et voir ce que font les étudiants est très forte » (T). L'ensemble des tuteurs critiquent fortement les conditions dans lesquelles ils doivent faire leur travail.

Le développement des compétences

- 28 Nos résultats montrent qu'il y a peu de mesures mises en place pour développer les compétences des tuteurs, malgré le fait que deux des quatre établissements mettent à leur disposition un budget de perfectionnement. Les tuteurs expliquent que leur tâche est de plus en plus exigeante et réclame de nouvelles compétences (animation, gestion de

groupe, compétences informatiques, gestion des courriels, visioconférences, etc.), mais qui, pour le moment, ne s'accompagnent pas d'une reconnaissance professionnelle ni financière suffisante. « J'ai été appelé pour un entretien et embauché. Mais, je n'ai jamais reçu de formation sur le cours » (T). La formation du personnel, aux dires de plusieurs répondants, est insuffisante : « Maintenant, la formation est vite, vite, vite... Il faut tout faire en 3 heures » (T) ; « Les tuteurs se plaignent qu'on ne leur a pas dit comment corriger, comment tutorer » (D). La participation des tuteurs au développement des cours est rare. Ceux qui se voient confier un tel mandat disent échanger beaucoup plus avec les équipes de conception, constituant un type de formation.

- 29 Parmi les recommandations visant à améliorer le développement des compétences des tuteurs, les répondants ont suggéré le développement de mécanismes systématiques d'évaluation de l'enseignement et de l'encadrement qui, lors de l'étude, étaient absents dans deux établissements : « L'évaluation doit être à la base de l'élément qui cimente la coopération » (D). Ils ont aussi proposé que des experts en tutorat soient embauchés pour permettre aux tuteurs de s'y référer au besoin ou, encore, d'offrir un service de mentorat aux tuteurs, ce qui se retrouve en quelque sorte dans un des quatre établissements à l'étude.

Les perspectives de carrière

- 30 Les tuteurs de trois établissements dénoncent la politique d'interdire le travail à temps plein. Dans l'établissement où le temps plein est permis, certains membres des équipes de conception se méfient des perspectives de carrière des tuteurs. « Il y a un désir chez les tuteurs de devenir prof, chargé de cours ou chargé d'enseignement. Leur rôle n'est pas si clair. Certains se présentent comme enseignant. Il faut une clarification des rôles » (C). Malgré tout, la plupart des répondants sont d'accord pour favoriser l'embauche des tuteurs à titre d'experts de contenu. Dans l'un des établissements, une politique vise à diffuser les demandes d'embauche d'experts de contenu à l'interne, élargissant ainsi le rôle des tuteurs et mettant leur expertise davantage à profit.

Le climat de travail et la communication

- 31 Parce que les tuteurs travaillent à domicile, les communications se font presque exclusivement à distance. Dans l'un des établissements, plusieurs mesures ont été implantées pour favoriser les échanges (rapports annuels, rencontres annuelles avec les concepteurs, etc.), ce qui permet de prendre en compte l'opinion des tuteurs dans la conception des cours. Malgré tout, ces tuteurs ne reçoivent aucun suivi à cet égard. Ils aimeraient pourtant savoir ce qu'il advient de leurs commentaires. Dans les trois autres établissements, le travail des tuteurs et des équipes de conception se fait surtout en silo. Il arrive que certains tuteurs n'aient aucun contact avec les équipes de conception. Les relations sont cordiales, lorsque les intervenants se rencontrent en personne, à l'occasion. Dans l'un de ces établissements, les membres des équipes de conception adressent même parfois des commentaires déplacés aux tuteurs, ce qui est perçu, pour le moins, comme un manque de reconnaissance de leur apport : « C'est déplacé. Ça fait partie du fond culturel. C'est connu » (T). Il y a un fort désir qu'il y ait des échanges en face à face, ce qui est considéré essentiel pour entretenir un bon partenariat.

- 32 Plusieurs répondants des quatre établissements associent les communications virtuelles à une dégradation des relations interpersonnelles : « Je pense qu'il y a une déshumanisation du travail et je ne sais pas si ça va dans le sens d'une meilleure qualité » (T). L'absence de formalisation des échanges, constatée dans trois établissements, constitue un frein à la coopération interprofessionnelle et au partage de l'expérience vécue : « Ce n'est pas acquis qu'il y ait toujours un lien avec les équipes de conception » (T). Cela contribue au sentiment d'isolement vécu par plusieurs : « Au départ, le problème, c'est la distance physique. Je pense que certains tuteurs font un bon travail dans nos cours alors qu'on ne les voit jamais » (C) ; « Tout le monde travaille dans son coin » (T) ; « La relation entre les tuteurs et les équipes de conception est virtuelle. Il y a 250 membres qui sont peu en contact avec les gens sur place. Il y a cette difficulté depuis longtemps » (C). Les tuteurs des quatre établissements se sentent exclus de la vie organisationnelle, et ce, même si un tuteur les représente à certaines instances de l'établissement. Individuellement, ils se sentent exclus : « Je ne connais pas les cours qui sont offerts présentement » (T) ; « On n'est pas toujours au courant » (T) ; « Il est très difficile de savoir ce que font les tuteurs avec leurs étudiants » (C) ; « Les relations vont d'excellentes à inexistantes, selon les cours » (D).
- 33 Dans l'ensemble, les tuteurs désirent qu'il y ait une meilleure définition des rôles et une meilleure compréhension de leur travail par les équipes de conception. Il faudrait stimuler la cohésion et l'esprit d'équipe. La possibilité de réserver des bureaux pour les tuteurs pourrait favoriser les échanges informels et spontanés. Un accroissement des rencontres pourrait contribuer au sentiment d'appartenance envers l'établissement, à la qualité de l'enseignement ainsi qu'à la coopération interprofessionnelle. Elles ne sauraient toutefois être menées à bien sans une réelle volonté politique et le déploiement d'un budget adéquat : « On peut avoir plein de belles stratégies, mais ça va coûter plus d'argent, c'est ça qu'on n'a pas ». (T)

La reconnaissance professionnelle

- 34 Principalement dans l'établissement dont la rémunération se fait à l'acte, une part importante du temps de travail des tuteurs est consacrée à des tâches non reconnues, telles que de répondre aux questions des étudiants sur le fonctionnement de l'établissement, de soutenir moralement les apprenants en détresse, de relancer ceux qui ne remettent pas leurs travaux, d'animer des forums, d'échanger entre tuteurs, de se former aux technologies, d'actualiser leurs compétences disciplinaires, de soutenir techniquement les apprenants ainsi que de régler différents problèmes. Cette non-reconnaissance a un effet négatif sur le sentiment d'appartenance des tuteurs et leur sentiment d'isolement s'en trouve augmenté : « C'est très désagréable de se faire traiter comme une étudiante de baccalauréat et non pas en tant que tutrice, avec des diplômes et de l'expérience » (T) ; « Le rôle de tuteur, comme tel, n'est pas valorisé » (C).
- 35 Dans deux des quatre établissements à l'étude, les tuteurs sont invités à fournir une rétroaction formelle lors de l'actualisation des cours, en présentant un carnet de bord où sont colligées les interventions faites auprès des étudiants, leur appréciation du contenu, des activités pédagogiques réalisées et les difficultés vécues par les étudiants. Cette forme de coopération est appréciée tant par les tuteurs que par les équipes de conception. Toutefois, les tuteurs se désolent de ne pas retrouver une collaboration formalisée similaire lors du développement des cours. Une telle consultation, lorsqu'elle a lieu, est

perçue par les tuteurs comme une marque de confiance et une forme de reconnaissance de leurs compétences. Ils sentent qu'il y a une véritable place pour eux au sein de l'équipe : « On a vraiment travaillé beaucoup ensemble, on se rencontrait, on révisait. J'ai vraiment eu une bonne collaboration » (T) ; « Pour les équipes de conception, je leur recommanderais de se servir des compétences des tuteurs, de s'en servir plus comme des collaborateurs, pas juste comme des correcteurs » (T).

- 36 Dans les quatre établissements, les tuteurs désirent que leur expertise soit davantage reconnue. Ils expriment le désir d'être consultés avant ou lors de la conception des cours, parce qu'ils considèrent avoir une formation disciplinaire adéquate, et étant donné que ce sont eux qui utilisent le matériel, ils connaissent les préférences et les difficultés vécues par les étudiants. Ils sont les témoins privilégiés de ce qui fonctionne ou non dans les cours. Lorsque c'est le cas, les tuteurs apprécient beaucoup les manifestations d'ouverture des équipes de conception à écouter leurs suggestions afin de solutionner les problèmes qui se présentent.

La participation aux décisions

- 37 Dans deux établissements, le point de vue des tuteurs est peu reconnu dans la conception des cours et dans les directives fournies sur l'encadrement : « Chaque année, je me dis : est-ce que je le fais encore ? Pourquoi je fais ça ? » (T) Il arrive parfois que des tuteurs soient mandatés pour participer aux processus de développement d'un cours, ce qui leur apparaît encore mieux que d'être consultés. Ils désirent également être impliqués dans les projets de l'établissement : « Il faudrait leur donner de la place comme on le fait avec tous les autres intervenants, les impliquer davantage dans notre vie académique, à tous les niveaux » (C). Le tableau 2 présente une synthèse des résultats obtenus sur la qualité du travail des tuteurs.

Tableau 2 : Résultats sur la qualité du travail des tuteurs

Variable	Résultats
Autonomie professionnelle	Ils ne peuvent pas modifier les cours ; Ils ne peuvent pas intervenir à leur guise auprès des étudiants et des autres intervenants ; Leur expertise est peu mise à profit.
Relations professionnelles	Il y a peu d'échanges entre équipes de conception et tuteurs et entre tuteurs ; La qualité des échanges est normalement mauvaise, surtout dans 3 établissements.

Soutien entre collègues	<p>Le forum et les réunions à l'établissement sont les principaux moyens d'entrer en contact les uns avec les autres ;</p> <p>Se connaissant peu, ils se contactent peu ;</p> <p>Il leur est difficile de développer une culture de travail ;</p> <p>Dans 3 établissements, ils sont souvent privés d'informations essentielles ;</p> <p>Les équipes de conception ont peu de moyens pour vérifier l'application des directives fournies aux tuteurs.</p>
Contenu du travail	<p>Accueillir les étudiants dans les cours ;</p> <p>Corriger (principale tâche) ;</p> <p>Répondre aux questions des étudiants ;</p> <p>Encourager ;</p> <p>Suivre les étudiants qui n'envoient pas leurs travaux dans les délais - ce qui est considéré difficile dans un mode d'inscription en continu ;</p> <p>Soutenir les étudiants au niveau affectif ;</p> <p>Exécuter des tâches administratives - ce qu'ils n'apprécient pas.</p>
Possibilité de faire un travail intéressant	<p>Ils considèrent leur travail important ;</p> <p>Ils aimeraient contribuer davantage, à la mesure de leurs compétences ;</p> <p>Ils dénoncent leurs conditions de travail.</p>
Développement des compétences	<p>Leur tâche s'enrichit, demandant de nouvelles compétences, mais ils obtiennent peu de reconnaissance professionnelle et financière ;</p> <p>Leur formation est insuffisante, bien que 2 établissements leur fournissent des budgets de perfectionnement ;</p> <p>Les mandats de conception de cours, assumés par les tuteurs, constituent un type de formation ;</p>
Perspectives de carrière	<p>Les tuteurs dénoncent l'interdiction de faire du tutorat à temps plein dans 3 établissements ;</p> <p>Dans l'un des établissements, il y a de la méfiance des équipes de conception par rapport aux perspectives de carrière des tuteurs ;</p> <p>La majorité des répondants désirent que les tuteurs soient embauchés pour faire de la conception de cours.</p>

Climat de travail et communication	<p>Leur travail se fait en silo, surtout dans 3 établissements ;</p> <p>La communication se fait presque exclusivement à distance ;</p> <p>Ils se sentent exclus de la vie organisationnelle ;</p> <p>Ils reçoivent souvent des commentaires désobligeants dans l'un des établissements ;</p> <p>Les communications virtuelles causeraient une dégradation des relations ;</p> <p>Ils sont peu consultés, surtout dans 2 établissements ;</p> <p>Lorsqu'ils sont consultés, il y a davantage un échange d'informations que le maintien d'une relation.</p>
Reconnaissance professionnelle	<p>Plusieurs types de tâche réalisés ne sont pas reconnus, surtout dans 2 établissements ;</p> <p>Surtout dans 2 établissements, les tuteurs n'étant pas consultés, leur expertise ne semble pas reconnue ;</p> <p>Dans 2 établissements, une rétroaction formelle sur les cours est demandée aux tuteurs ;</p> <p>Leur sentiment d'appartenance est faible ;</p> <p>Ils ont un grand sentiment d'isolement.</p>
Participation aux décisions	<p>Le point de vue des tuteurs est peu ou pas reconnu ;</p> <p>Ils sont peu impliqués dans les projets de l'établissement.</p>

Discussion

- 38 Dans cette transformation graduelle des exigences adressées aux tuteurs, générée surtout par les possibilités nombreuses qu'ils ont maintenant pour communiquer avec les étudiants, leur travail dépasse ou devrait dépasser le travail de correction, alors que la perception des acteurs à ce chapitre se modifie lentement et que les caractéristiques de l'emploi des tuteurs s'en trouvent mal adaptées. Il y a une grande insatisfaction des tuteurs quant à la qualité de leur emploi et du travail qu'on leur propose.
- 39 Par rapport à l'emploi des tuteurs, nous constatons que la formule de rémunération adoptée n'incite pas à faire un travail optimal. Le paiement à l'acte amène normalement à ne faire que ce pour quoi une rémunération est attachée, que ces actions soient trop ou pas assez payées (Boisvert *et al.*, 2011). Un paiement à l'heure semble plus motivant et raisonnable, mais seulement dans le cas où ce sont les vraies heures travaillées qui sont payées et non pas un équivalent d'heures accordées à une tâche. Il est donc très difficile d'établir une norme de paiement pour le travail des tuteurs, leur travail étant invisible et laissant peu ou pas de trace (courriels, téléphones, travaux et examens corrigés remis aux étudiants). Les tuteurs et les équipes de conception ne partagent pas les mêmes tâches, les mêmes intermédiaires, ni les mêmes outils, de sorte que la mission commune liée à la réussite étudiante semble parfois voilée par d'autres considérations. Ainsi, les tuteurs travaillent à distance des équipes de conception et des autres intervenants, d'abord physiquement (les uns travaillant à l'établissement et les autres à leur domicile), dans le type de travail réalisé (la conception *versus* l'encadrement), dans l'organisation du travail

(l'encadrement est réalisé après la conception) et avec des acteurs différents (les équipes de conception travaillent avec une équipe de production alors que les tuteurs travaillent avec les étudiants). Tuteurs et membres des équipes de conception ont ainsi tendance à s'oublier et à travailler en silo. La littérature fait ressortir le problème de l'isolement des étudiants en FOAD (Dir et Simonian, 2015 ; Marchand, Loisier, Bernatchez et Page-Lamarche, 2002 ; Racette, 2010), se traduisant « par un manque de validation et de valorisation par les pairs » (Marchand *et al.*, 2002, p. 159), ce qui semble s'appliquer également aux tuteurs. De plus, leur statut demeure précaire, ne connaissant pas quelle sera leur tâche d'une session à l'autre, dépendant du maintien des cours à l'offre et de la fréquentation étudiante, constituant un irritant majeur par rapport à la qualité de l'emploi.

- 40 Quant à la qualité du travail, les résultats montrent que le rôle des tuteurs et des équipes de conception n'est pas suffisamment bien défini, de sorte qu'il est difficile de répartir les responsabilités de chacun, ce que confirment également Comas-Quinn, Arcos et Mardomingo (2012). La clarification des rôles permettrait « à chacun de jouer son rôle et de ne pas attendre que la résolution d'un problème relève de tous ou de personne » (Denis, 2003). Dans un certain sens, les tuteurs bénéficient d'une grande autonomie, puisqu'ils ne sont pas vraiment observés dans le travail qu'ils font, leur travail étant plutôt invisible. Mais officiellement, ils doivent suivre les directives qu'on leur fournit, souvent mal adaptées, et ce, sans avoir été consultés, tout en étant livrés à eux-mêmes pour les opérationnaliser, tel que l'indique Loisier (2013). Cette situation génère beaucoup de frustration (Comas-Quinn *et al.*, 2012). Parce que les attentes sont mal définies et les directives mal adaptées ou irréalistes, ceux qui désirent faire un bon travail se retrouvent dans une situation difficile. D'un autre côté, peu d'impacts résultent d'un travail mal fait puisque leur travail est relativement invisible. Il n'est donc pas étonnant dans ce contexte que les pratiques s'écartent des attentes.
- 41 Selon Denis (2003, p. 21), les tuteurs « ont des rôles d'accompagnant, de facilitateur, d'instructeur, d'évaluateur », ce qui est repris par plusieurs auteurs (Bertin et Narcy-Combes, 2012 ; Comas-Quinn *et al.* (2012) ; Marchand *et al.*, 2002). Mais, au-delà de ces tâches, le tuteur doit jouer un rôle de soutien socioaffectif, en créant un environnement chaleureux et valorisant, un rôle de soutien technique et logistique, en aidant au niveau technologique et au niveau des procédures ainsi qu'un rôle de gestion de la communication, en gérant la bonne marche des discussions (Depover et Quintin, 2011 ; Lavoué, Sébastien et Prévost, 2012 ; Marchand *et al.*, 2002). Malgré cette description détaillée de leurs tâches par ces auteurs, les tuteurs critiquent le fait que leur rôle se limite souvent à un travail de correction, ce qui rejoint également l'enquête de Berrouk et Jaillet (2013). Les exigences envers les tuteurs augmentent tellement que, selon Depover (2013), il faudrait en arriver à une certification de leurs compétences, car le tuteur doit maîtriser les technologies de l'information et avoir des compétences pédagogiques, relationnelles et disciplinaires. Selon Vachon (2013), les tuteurs doivent posséder des compétences dans : (1) la communication écrite et orale, (2) l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, (3) la matière enseignée, (4) la pédagogie, (5) l'approche de clientèles spécifiques, (6) l'organisation, (7) l'innovation et (8) les relations interpersonnelles. Plusieurs autres auteurs (Audet et Richer, 2014 ; Depover, 2013 ; Rodet, 2015) regroupent ces tâches plus ou moins sous ces mêmes thèmes.
- 42 Malgré leur niveau de qualification élevé (baccalauréat, maîtrise ou doctorat), les tuteurs ne semblent pas posséder, *a priori*, les compétences particulièrement nécessaires pour

faire du tutorat. La plupart des tuteurs apprennent sur le tas, tel que le confirment Glikman (2014) et Sarpentier (2015). Selon Depover (2013), il y a des différences importantes entre ce que les tuteurs croient essentiel de savoir, de savoir-faire et de savoir-être et ce qu'ils devraient effectivement savoir. Les tuteurs justifient cet écart par un environnement de travail inadéquat. Peu ou pas de formation leur est offerte. Le travail de tutorat semble orienté vers les compétences particulières que chacun possède plutôt que vers les tâches considérées prioritaires en FOAD, telles que définies par Berrouk et Jaillet (2013). Berrouk et Jaillet (2010) considèrent que le manque de formation et d'expérience de certains tuteurs en FOAD contribue à une hétérogénéité des interventions des tuteurs auprès des étudiants. L'expérience, selon Wittorski (2008), s'acquiert par la connaissance, soit par la formation reçue à un moment précis ainsi que par l'action, où les compétences de l'individu se développent dans la durée. Mais la fonction pédagogique, bien que considérée la plus importante par les étudiants et les tuteurs, serait assez mal maîtrisée par les tuteurs (Depover 2013). Les formations offertes en tutorat se résument à des cours et des documents maison offerts, et cela seulement dans certains établissements (Denis 2003). Plusieurs auteurs s'accordent pour affirmer que la reconnaissance du travail des tuteurs doit passer par une formation reconnue (Depover, 2013 ; Depover et al., 2012 ; Glikman, 2014 ; Sarpentier, 2015). Nos recherches n'ont permis de retracer qu'une seule formation créditée sur le tutorat, soit le certificat de tutorat à distance, offert en collaboration entre le Centre de recherche sur l'instrumentation, la formation et l'apprentissage (Crifa) et la Haute École Henri Spaak de Nivelles (Belgique) (Denis, 2014 ; Glikman, 2014).

- 43 Par rapport à la possibilité pour les tuteurs de faire un travail intéressant, nos résultats montrent que ce sont surtout les conditions dans lesquelles ce travail est effectué qui le rendent peu intéressant et entérinent la faible possibilité de mettre à profit l'entièreté de l'expertise des tuteurs. Selon Dir et Simonian (2015), certains tuteurs se dégagent de leurs fonctions, de façon ponctuelle ou définitive, pour les raisons suivantes : c'est une activité secondaire, ils manquent d'accompagnement, il manque de plaisir dans leur tâche (absence de participation des étudiants, défaillance technique, obligation d'utiliser des instruments inadéquats ou peu d'habileté à les utiliser), des règles très sévères telles que l'interdiction de recourir à une boîte de messagerie privée et l'absence de communauté, créant l'isolement.
- 44 Les problèmes de valorisation qui se dégagent de nos résultats sont appuyés par plusieurs travaux/entretiens et seraient dus à la relative invisibilité du travail effectué par les tuteurs » (Hotte, 2011 ; Racette, Poellhuber et Fortin, 2014 ; Wei, Chen et Kinshuk, 2012). Les moyens de communication virtuels, qu'ils soient synchrones ou asynchrones, actuellement privilégiés en FOAD, bien qu'ils soient associés à des bénéfices tels que la rapidité, la facilité et la flexibilité, maintiennent tout de même une distance. Il y a là davantage un échange d'informations que le maintien d'une relation. En plus de communiquer rarement avec les équipes de conception, les tuteurs ont peu de contacts avec leurs pairs. Pour que les tuteurs puissent arriver à échanger au sein de l'organisation et créer un bon climat de travail, selon Lavoué et al. (2012), il faut que l'environnement le permette, soit en offrant un espace pour créer une communauté de pratique, des moyens pour faire la promotion de l'aide mutuelle que peuvent s'offrir les tuteurs, des manières de faciliter le développement d'habiletés et d'expertises, des moyens d'emmagasiner et de faire connaître les diverses connaissances produites par les membres et, finalement, les façons de faire connaître à l'ensemble de l'organisation les différents membres de ces

communautés de pratique et les situations où elles peuvent s'avérer importantes. Selon Loisier (2013, p. 30), « la qualité des services dépend des personnes qui les donnent et de la qualité [des relations] que les intervenants en FAD ont entre eux ». La situation d'emploi et de travail des tuteurs est pour le moins inconfortable, suscitant beaucoup de mécontentement, du stress et de la démotivation.

- 45 Avec une demande de plus en plus forte envers les équipes de conception d'utiliser le modèle de l'interaction défini par Depover et Quintin (2011), les tuteurs sont amenés à faire de nouvelles tâches, qui commandent de nouvelles compétences, voire un nouveau métier. Dans l'un des établissements à l'étude, qui passait du modèle industriel, où les cours étaient offerts sous format papier, au modèle interactif, où les cours sont maintenant offerts en ligne, les tuteurs se doivent d'interagir avec les étudiants par courriel ainsi que dans un forum, en plus de devoir interagir sur un forum entre eux et avec les équipes de conception. Pour eux, la tâche est plus difficile que dans les trois autres établissements dans lesquels le modèle fondé sur l'exploitation des médias de diffusion est mis en avant plan depuis plusieurs années. Cela malgré le fait que le courriel est largement utilisé et, plus marginalement, le forum de discussion et la visioconférence. Selon Denis (2003, p. 42), au regard de la tâche des tuteurs, « il conviendrait qu'elle devienne une profession à part entière, reconnue pour ses composantes et compétences particulières ». Même si le terme professionnalisation fait l'objet d'un débat entre différents courants, en général, il réfère au social, au travail et à la formation. Selon Wittorski (2008), au niveau social, les acteurs concernés cherchent à définir leur place, afin que leur contribution soit mieux reconnue. Au niveau du travail, la professionnalisation permet d'induire la flexibilité au travail où les compétences exigées sont en constante évolution, décentralisant les responsabilités vers les individus professionnalisés. Et, finalement, au niveau de la formation, il s'agit de transformer l'expérience acquise en savoir scientifique. Une reconnaissance professionnelle se fait « à travers une identité pour soi, en cohérence avec leur trajectoire individuelle, et une identité pour autrui, fondée sur la reconnaissance de leurs compétences par leur institution et par leurs pairs » (Gélis, 2015, p. 15).

Conclusion

- 46 À la question « comment se définissent l'emploi et le travail des tuteurs, à partir de la perception des répondants, et ce, dans quatre établissements offrant des cours à distance ? », nos résultats montrent que la situation des tuteurs est plutôt précaire relativement à l'ensemble des points avancés. Les conditions initiales du travail de correcteur, comme emploi d'appoint, ont mal évolué pour s'adapter à un travail de plus en plus exigeant de la part des étudiants et des établissements. Comme les tuteurs travaillent avec du matériel pédagogique qu'ils n'ont pas conçu et pour lequel leur opinion est ignorée dans deux établissements étudiés sur quatre, ils ont l'impression d'être seuls au front, face aux étudiants, sans les moyens nécessaires pour bien faire leur travail. Dans ce contexte, comment pourraient-ils être à l'aise avec le modèle de FOAD fondé sur l'interaction.
- 47 Le fait que les répondants soient volontaires constitue une limite à cette recherche, puisque nous émettons l'hypothèse que ce sont surtout les tuteurs qui ont de grandes revendications à faire qui se sont portés volontaires. Toutefois, les propos des membres

des équipes de conception et des directeurs allaient dans le même sens que ceux des tuteurs et confirment en outre les écrits scientifiques à ce propos.

- 48 Au regard des nouvelles technologies disponibles et du modèle de l'interaction de plus en plus utilisé, la nature de la tâche des tuteurs change et sollicite de nouvelles compétences, notamment pédagogiques, sociales et technologiques, pour lesquelles les tuteurs ne sont pas suffisamment formés. Il importe donc de mieux définir le rôle que les tuteurs sont appelés à jouer et de mieux déterminer les compétences nécessaires, non pas en fonction des pratiques historiques des établissements, mais plutôt en lien avec les besoins actuels et futurs. En plus de développer et d'offrir des formations ciblées aux tuteurs, différentes pistes visant à améliorer la qualité du travail et la qualité de l'emploi devraient être envisagées. Ainsi, sur le plan de la qualité de l'emploi, une réforme des modes de rémunération devrait être entreprise et combinée à des procédures qui assureraient aux tuteurs une meilleure stabilité d'emploi, pour des tuteurs qui devraient être davantage qualifiés. Par rapport à la qualité du travail, les actions prioritaires devraient viser une diminution de la perception de distance transactionnelle, que Shin (2002) définit comme étant la perception de disponibilité et de liens avec les pairs, les enseignants et l'institution. Comme cette distance transactionnelle semble due, en grande partie, à la distance physique, des moyens de rapprochements physiques devraient être envisagés. Ces rapprochements des tuteurs avec les équipes de conception et avec les autres intervenants de l'établissement permettraient de diminuer l'invisibilité de leur travail, une meilleure communication et, par la même occasion, une meilleure reconnaissance de leur apport et une meilleure intégration aux établissements et aux processus institutionnels. De meilleurs moyens et procédures de communication devraient permettre que l'expertise de chacun contribue à la qualité des cours. Par rapport à cette qualité, une autre recherche pourrait possiblement nous éclairer sur la plus-value qu'apporte l'obligation d'enseigner en classe, et ce, dans un travail de tutorat à temps partiel, ce qu'exige deux des établissements à l'étude.
- 49 Cette étude met en lumière l'invisibilité de la tâche des tuteurs, créant des problèmes de perception de leur rôle et voilant leurs conditions d'emploi et de travail mal adaptées. Leur manque de formation induit une lenteur dans le virage technologique et interactif nécessaire pour répondre aux besoins des étudiants. Cette recherche fait ressortir le défi auquel est confrontée la FOAD de faire évoluer les conditions d'emploi et de travail du métier de tuteur en cohérence avec les développements organisationnels et technologiques incessants en FOAD.

BIBLIOGRAPHIE

Alter, N. (2000). *L'Innovation ordinaire*. Paris : PUF.

Audet, L. et Richer, M. (2014). Tuteurs, apprenants, enseignants. Similitudes et différences, constantes et évolution des compétences pour la formation à distance. *Actes du séminaire de 10 ans de tad*, 12 (p. 12-16). Repéré à <http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales12.pdf>

- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2010). Discours et impact de tuteurs en formation à distance. *Études de linguistique appliquée*, 160, 479-497.
- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2013). Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique. *Distances et médiations des savoirs*, 2. Repéré à <http://dms.revues.org/206>
- 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
- Boisvert, H., Brouillette, M.-C., Caron, M.-A., Jacques, R., Laurin, C. et Mersereau, A. (2011). *La Comptabilité de management, prise de décision et contrôle* (5^e éd.). St-Laurent, Québec : ERPI.
- Boutet, J., Gardin, B. et Lacoste, M. (1995). Discours en situation de travail. *Langages*, 29(117), 12-31.
- Buus, L. (2015). *The Learning Potentials and Challenges when Integrating Web 2.0 in a Problem-Based Learning Approach* (thèse de doctorat inédite). Université Aalborg, Danemark. doi: 10.5278/vbn.phd.hum.00034
- Cho, T. (2011). The impact of types of interaction on student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 10(2), 109-125.
- Cloutier, L. (2008). *La Qualité de l'emploi au Québec, développements conceptuels et création d'une typologie. État actuel de la réflexion*. Québec : Institut de la statistique du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca>
- 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
- Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) (2016). *Le Savoir au service de l'enseignement et de l'apprentissage au 21^e siècle*. Repéré à <http://www.sshrc-crsh.gc.ca>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston, MA : Pearson.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46. doi : 10.3166/ds.1.19-46
- Denis, B. (2014). Certificat d'université en tutorat à distance : une approche de formation isomorphe pour acquérir des compétences de e-tuteur. Dans L. Audet *et al.*, *Actes du séminaire de 10 ans de tad, Tutotales 12* (p. 17-26). Repéré à <http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales12.pdf>
- 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. 69-82). Paris : France : Éditions des archives contemporaines. Repéré à <http://www.bibliotheque.auf.org>
- Depover, C., Komis, V. et Karsenti, T. (2012). Le contrôle de qualité : un outil indispensable pour asseoir la légitimité de la formation à distance ? *Formation et profession*, 20(2), 1-8. doi : 10.18162/fp.2012.179
- 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, Belgique : De Boeck.
- 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/18.pdf>

- Gélis, J.-M. (2015). Des responsables d'équipe dans le département d'un enseignement à distance : entre innovation, industrialisation et modèles de dissémination. *Distances et médiations des savoirs*, 10. doi : 10.4000/dms.1056
- Glikman, V. (2014). Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques. *Distances et médiations des savoirs*, 8. doi : 10.4000/dms.902
- 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
- Guillemet, P. et Pelletier, S. (2005). Le tutorat à la Télé-université. *Distances et savoirs*, 2(3), 207-230. doi: 10.3166/ds.3.207-230
- 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. 15-27). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Jafari, S. M., Salem, S. F., Moaddab, M. S. et Salem, S. O. (2015). Learning Management System (LMS) Success: An Investigation among the University Students. Dans *2015 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e)* (p. 64-69). Malaisie : IEE Computer society. doi : 10.1109/IC3e.2015.7403488
- Karima, A. et Mostafa, A. (2016). Improvement of the Quality of Development Process of E-learning and M-learning Systems. *International Journal of Applied Engineering Research*, 11(4), 2474-2477. Repéré à <http://www.ripublication.com>
- Klisc, C., McGill, T. et Hobbs, V. (2012). The Effect of Instructor Information Provision on Critical Thinking in Students Using Asynchronous Online Discussion. *International Journal on E-Learning*, 11 (3), 247-266. Repéré à <https://www.learntechlib.org>
- Lavoué, E, Sébastien, G. et Prévost, P. (2012). Development of an Assistance Environment for Tutors Based on a Co-Adaptive Design Approach. *Behavior and Information Technology*, 31(2), 127-141. Repéré à <https://www.learntechlib.org>
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et techniques éducatives*, 8(3-4), 211-238. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/>
- 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
- Nworie, J., Houghton, N. et Oprandi, S. (2012). Leadership in Distance Education: Qualities and Qualifications Sought by Higher Education Institutions. *American Journal of Distance Education*, 26 (3), 180-199. doi : 10.1080/08923647.2012.696396
- Papi, C. (2014). *Formation à distance. Dispositifs et interactions*. Londres, R.-U. : ISTE.
- Pelletier, P. (2014). L'apport des sciences de la gestion à la compréhension du phénomène de la formation à distance en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 11(2), 52-71. doi : 10.18162/ritpu-v11n2-04

Racette, N. (2010). Augmenter la persévérance et la réussite en formation à distance à l'aide d'un programme motivationnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 421-443. doi : 10.7202/044484ar

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-v13n1-01

Racette, N., Poellhuber, B., et Bourdages-Sylvain, M.-P. (soumis). L'organisation du travail entre les responsables de cours à distance et les tuteurs. *Travail et formation en éducation*, 25 p.

Racette, N., Poellhuber, B. et Fortin, M.-N. (2014). Dans les cours à distance autorythmés : la difficulté de communiquer. *Distances et médiations des savoirs*, 7. doi : 10.4000/dms.829

Rodet, J. (2015, 5 avril). Fonctions, plans de support à l'apprentissage, rôles, postures, des notions pour identifier les objectifs et les tâches des tuteurs à distance [Billet de blogue]. Repéré à <http://blogdetad.blogspot.ca>

Shin, N. (2002). Beyond interaction: the relational construct of "transactional presence". *Open Learning*, 17(2), 121-137.

Sarpentier, C. (2015). La Communication du tuteur en formation à distance : étude de cas unique analysant l'attrait de l'utilisation de l'enseignement explicite comme support dans les interventions écrites effectuées par des tuteurs de la Téléq (mémoire de maîtrise inédit). Télé-Université, Québec, Canada. Repéré à <http://r-libre.telug.ca/810/>

Vachon, F. (2013). *La Préparation des nouveaux enseignants et intervenants en FAD au Canada francophone*. Document préparé pour le REFAD. Repéré à <http://www.refad.ca>

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.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36. doi: 10.3917/savo.017.0009

Zamakhsari, Z. et Ridzuan, A. (2015). *An Investigation on Students Participation and Satisfaction Towards Online Learning*. Dans *2015 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e)* (p. 143-147). Malaisie : IEE Computer society. doi : 10.1109/IC3e.2015.7403502

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

Zitouni, S. (2008). *Le Tutorat entre la perception des tuteurs et celle des apprenants : chacun y a de sa formule ?* Institut supérieur des études technologiques de chargaia (Tunis), Tunisie. Repéré à <http://isd.m.univ-tln.fr>

RÉSUMÉS

Étant donné la hausse de popularité de la formation ouverte et à distance (FOAD) et le développement important des médias interactifs, il importe de se préoccuper de la situation des tuteurs. Cette recherche exploratoire porte sur l'étude de cas multiples et vise à répondre à la question suivante : comment se définissent l'emploi et le travail des tuteurs, à partir de la perception des répondants, et ce, dans quatre établissements offrant des cours à distance ? Des entrevues individuelles ont eu lieu auprès de 44 intervenants en FOAD. Les résultats montrent que le statut des tuteurs est précaire puisque, dans la plupart des cas, ils ne peuvent pas faire ce travail à temps plein et ils n'ont aucune garantie que leur contrat sera renouvelé d'une session à

l'autre. Travaillant à partir de leur domicile, leur rémunération se fait à l'acte (par travaux corrigés, par courriel envoyé, etc.), par étudiant ou, encore, par cours. Ils se disent sous rémunérés pour leur travail qui est relativement invisible. Ils doivent suivre les directives fournies par les équipes de conception, sans avoir été consultés préalablement. La communication avec les équipes de conception est souvent mauvaise, chacun travaillant indépendamment des autres. Leur expérience étant peu considérée, ils ne se sentent pas reconnus pour le travail qu'ils font, générant beaucoup de frustration et de démotivation. Bien que les compétences qu'on attend des tuteurs augmentent sans cesse, ils ne sont pas formés pour y faire face. Cet article jette un éclairage sur la situation des tuteurs en FOAD qui, semble-t-il, occupent une position plutôt inconfortable.

With the rising popularity of Open and Distance Learning (ODL) and the significant development of interactive media, it is important to be concerned about the situation of tutors. This exploratory research focuses on multiple case studies and aims to answer the following question: How are the tutors' employment and work defined, based on the respondents' perceptions, from four institutions offering distance learning? Individual interviews were conducted with 44 ODL practitioners. The results show that the status of the tutors is precarious, since, in most cases, they can not do this work full-time and they have no guarantee that their contract will be renewed from one semester to another. Working from home, their remuneration is paid by the act (for each corrected work, for each e-mail sent, etc.), per student or, per course. They say they are underpaid for their work, which is relatively invisible. They must follow the guidelines provided by the design teams, without prior consultation. Communication with the design teams is often bad, each working independently of others. Being shown little consideration for their experience, they do not feel recognized for the work they do which generates a lot of frustration and demotivation. Although the skills expected of tutors are constantly increasing, tutors are not trained to deal with this situation. This article sheds light on the situation of ODL tutors who, it seems, occupy a rather uncomfortable position.

INDEX

Mots-clés : formation ouverte et à distance, emploi des tuteurs, travail des tuteurs, conditions de travail

Keywords : open and learning, employment of tutors, tutors' work, working conditions

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