

La coopération entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement en formation à distance: rêve ou réalité?

RÉSUMÉ

Malgré l'engouement grandissant pour la formation à distance (FAD), des problèmes persistent sur les plans de la réussite des apprenants et de leur persévérance à terminer leurs cours. À cause du rôle intermédiaire que jouent les équipes d'encadrement, se situant entre les équipes de conception et les étudiants, une coopération étroite doit exister entre eux pour le bénéfice des étudiants. Mais selon la littérature, il y aurait une absence de précisions sur les modalités de coopération à privilégier. La présente recherche, exploratoire et qualitative, menée dans quatre établissements de formation à distance, vise à déterminer l'état de la coopération qui existe entre ces acteurs, en se fondant notamment sur le modèle de coopération professionnelle de Saint-Arnaud (2003). Ce modèle distingue les structures de service, les structures de pression et les structures de coopération dans les relations professionnelles. Les réponses obtenues, à partir de 44 entrevues individuelles semi-dirigées et de 8 entrevues de groupe, ont été transcrites et codées avec un taux d'accord inter-juges de 81 %. Les résultats confirment que la coopération est très souvent difficile entre ces acteurs de la FAD, voire parfois inexistante. Ces résultats jettent un éclairage sur les problèmes en cause, dont le travail invisible des tuteurs, qui se fait à distance des équipes de conception, dans le temps, dans l'espace et dans la compréhension du rôle de chacun. Quelques pistes de solution sont avancées pour améliorer cette coopération.

MOTS CLES : Formation à distance, coopération, collaboration professionnelle, encadrement d'étudiants, tutorat, conception de cours.

INTRODUCTION

La demande des étudiants pour des cours à distance est en constante croissance dans les universités nord-américaines et européennes (Klisc, McGill et Hobbs , 2012; Nworie, Haughton et

Oprandi,2012). C'est souvent le mode de formation privilégié par les adultes déjà sur le marché du travail. Force est de constater que de plus en plus de jeunes étudiants optent également pour la formation à distance (FAD) (Dilworth *et al.*, 2012). Malgré cet engouement pour ce mode de diffusion des enseignements, des problèmes persistent sur les plans de la persévérance et de la réussite des apprenants (Zha et Ottendorfer, 2011; Cho, 2011; Hittelman, 2001).

À cause du rôle intermédiaire que jouent les équipes d'encadrement, se situant entre les équipes de conception et les étudiants, et travaillant normalement avec du matériel pour lequel ils n'ont pas participé au développement (Rodet, 2010), il existe un risque de distorsion entre l'information que les membres des équipes de conception désirent livrer aux étudiants et l'information qui leur est effectivement livrée (Decamps et Depover, 2011). « Il n'est pas rare que les théories déclarées par les professeurs et les principes mis en œuvre dans leurs cours (par les tuteurs) diffèrent fortement » (Decamps et Depover, 2011, p.111). Il existe également un risque que les besoins exprimés par les étudiants restent méconnus des professeurs, ce qui peut nuire à la réussite étudiante. La qualité et l'intensité de la coopération entre les membres des équipes de conception (professeurs, concepteurs, conseillers pédagogiques et chargés de mission à la conception de cours) et des équipes d'encadrement (correcteurs et tuteurs) sont essentielles à la réussite étudiante (Hogan, 2012; Lavoué, Sébastien et Prévost, 2012; Leslie, Robinson et Huett, 2012; Rodet, 2010). Toutefois, selon Comas-Quinn, de los Arcos et Mardomingo (2012) et Decamps et Depover (2011), elle serait parfois difficile. Financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), cette recherche tente de répondre à la question suivante : Quelle est l'état de coopération qui existe entre les équipes de conception et d'encadrement dans quatre établissements de FAD (trois canadiens et un européen)? Nous présentons le modèle de coopération de Saint-Arnaud, la méthodologie utilisée, les résultats de cette recherche et une discussion.

1. Modèle de coopération professionnelle de Saint-Arnaud

Saint-Arnaud (2003) fonde ses travaux sur ceux d'Argyris (1990) et de Schön (1987) pour

développer un modèle précisant les conditions de la coopération professionnelle entre différents acteurs. Il propose une typologie des relations professionnelles qui met en évidence trois types de structure : la structure de pression, la structure de service et la structure de coopération. Dans chacune de ces structures, le sens de l'influence d'un acteur sur l'autre et l'acteur principalement sollicité varient, selon le but de l'interaction et l'acteur principalement sollicité. Dans une structure de pression, un des acteurs détermine le but, et ce but ne peut être atteint sans que l'autre acteur y contribue. Le premier acteur attend du second qu'il lui donne de l'information ou qu'il fasse quelque chose. Le sens de l'influence va du premier vers le deuxième. La structure de service correspond typiquement à une relation client-professionnel. Le but émane des besoins du client et le professionnel détermine s'il est en mesure d'y répondre. Si oui, la relation s'engage. 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 » (St-Arnaud, 2003, p. 88).

2. Méthodologie

Fondée sur une étude de cas multiples, de type qualitatif, et impliquant trois établissements d'enseignement canadien et un établissement européen, cette recherche exploratoire d'orientation interprétative vise à faire une description riche de l'état de la coopération entre les équipes de conception et d'encadrement en FAD. Cette recherche ne vise pas l'exhaustivité, mais plutôt l'illustration. Elle repose sur une méthode mixte de collecte de données. Premièrement, 44 entrevues individuelles semi-dirigées et enregistrées ont été menées auprès de 22 tuteurs, 14 membres des équipes de conception et 8 responsables des politiques pédagogiques et administratives. Deuxièmement, une synthèse des résultats obtenus aux entrevues individuelles a été présentée à tout le personnel concerné dans chacun de ces établissements, dans une vidéo accessible sur Moodle. Le but poursuivi par cette présentation était de permettre au personnel de confirmer, d'infirmer ou de

compléter les résultats obtenus aux entrevues individuelles. Troisièmement, une nouvelle synthèse des résultats, améliorée des commentaires reçus, a servi de grille d'entrevue aux 8 entrevues de groupe qui ont eu lieu auprès des répondants ayant participé aux entrevues individuelles, l'une auprès des professeurs et l'autre auprès des tuteurs de chacun de ces établissements. Cette collecte de données a eu lieu de l'automne 2013 à l'hiver 2015, auprès de ces trois catégories d'acteurs répartis dans chacun des 4 établissements à l'étude.

Après avoir fait l'objet d'une validation inter-juges, trois grilles d'entrevue ont servi aux entrevues individuelles. Elles ont été distribuées à l'avance aux participants, l'une aux 14 membres des équipes de conception, l'une aux 22 tuteurs et, la dernière, aux 8 responsables des politiques pédagogiques et administratives. Essentiellement, il s'agissait des mêmes thèmes abordés, adaptés à la réalité de chacun des groupes.

La collecte des données s'est faite de façon à ce que les critères de rigueur scientifique relative à la recherche qualitative soient respectés : 1) le critère de crédibilité, au moyen notamment de techniques comme les observations soutenues au sein de chacun des 4 établissements par le biais des entrevues individuelles et de groupe, la triangulation faisant usage de multiples sources de données; 2) le critère de transférabilité, car les nombreuses données croisées fournissent une description détaillée susceptible de porter un jugement quant à l'application des résultats à d'autres contextes; 3) le critère de fiabilité, car les données recueillies lors des entrevues de groupe ont permis aux sujets de confirmer et confronter leurs points de vue et; 4) le critère de la confirmabilité, par les différents commentaires que nous avons reçus suite à la présentation des résultats des entrevues individuelles à toutes les équipes de conception et d'encadrement des établissements à l'étude, et ce, afin de s'assurer que les résultats reflètent bien les données et non pas le point de vue des chercheurs. Les réponses, analysées à l'aide du logiciel *QDA Miner*, ont été colligées dans des rapports distincts pour chacun des quatre établissements.

Deux assistants de recherche ont élaboré la grille de codification sous la supervision des

chercheurs du projet. La grille n'était pas fondée sur des catégories prédéterminées, mais induite par une stratégie d'immersion et de cristallisation des données, permettant l'identification de codes descriptifs, inférentiels et explicatifs, mettant en relief les tendances qui s'en dégagent. Les auxiliaires de recherche ont codé 2 entrevues de 2 établissements différents, de manière indépendante, avec un taux d'accord inter-juges de 77,5 %. Ils ont ensuite résolu leurs divergences de manière consensuelle pour obtenir un accord inter-juges de 81 % sur une troisième entrevue. Pour une meilleure compréhension des résultats, les citations des tuteurs sont identifiées par un (T), celles des équipes de conception par un (C) et celles des responsables des politiques par un (R).

3. Résultats

Pour qualifier l'état de la coopération, nous avons vérifié particulièrement si ces acteurs poursuivaient un but commun, s'il y avait reconnaissance mutuelle de leurs compétences ainsi qu'un partage du pouvoir. Dans chacun des établissements, les équipes de conception et les équipes d'encadrement affirment partager un but commun, soit la réussite étudiante. Par rapport à la reconnaissance de leurs compétences mutuelles et du partage du pouvoir, il y a de grosses variations à l'intérieur même de chacun de ces établissements. Nous présentons les résultats par établissement, nous permettant de décrire leurs particularités et de relever certaines causes et solutions apportées par les répondants aux problèmes de coopération soulevés.

3.1 Le premier établissement

Dans le premier établissement, chaque équipe de conception est responsable d'une équipe d'encadrement, ce qui en fait une gestion très décentralisée. Les équipes de conception sont représentées essentiellement par les professeurs de l'établissement qui travaillent dans les bureaux de l'établissement et à temps plein. Les équipes d'encadrement sont représentés par des professionnels œuvrant dans la discipline enseignée ou dans des disciplines connexes, travaillant à leur domicile et à contrat, bien qu'il leur soit possible de faire ce travail d'encadrement à temps plein, selon le nombre d'étudiants qui leur est assigné.

3.1.1 La reconnaissance mutuelle

Les tuteurs, avides de reconnaissance de leur expertise, sont nombreux à se sentir peu valorisés, voire isolés. Certains tuteurs ne se sentent pas tenus d'aller au-delà des tâches prescrites du fait qu'ils ne reçoivent pas les récompenses intrinsèques attendues. « Il n'y avait jamais de communication positive, mais seulement de l'information » (T). Plusieurs estiment que les intérêts individuels priment parfois sur les intérêts collectifs. La reconnaissance mutuelle des compétences de chacun fait défaut. « Dernièrement, j'ai mis un cours à jour. Dans le bulletin d'information, le professeur était cité ainsi que la conseillère pédagogique, mais pas moi » (T). Les sentiments d'obligation personnelle, de gratitude et de confiance sont absents chez beaucoup de répondants.

3.1.2 Le partage du pouvoir

Les conditions de réciprocité, pourtant souhaitée par les répondants, ne semblent pas toujours présentes non plus. Le sort des tuteurs semble préoccuper peu les équipes de conception. « On apprend par la bande que notre cours ne se donnera pas, et ce, parce qu'il doit être mis à jour. Si nous avons 60 étudiants par session dans ce cours, nous avons beaucoup moins d'argent dans nos poches au cours de cette année-là » (T). Le degré de partenariat entre les intervenants varie, allant d'excellent à inexistant, ce qui peut être dû aux rôles mal définis, entraînant des différences dans les rôles adoptés par rapport aux rôles souhaités. Le partage du pouvoir a été décrit comme étant problématique. Les tensions sont fortes entre ces deux équipes, induisant un climat de méfiance.

3.1.3 L'état de la coopération

Le manque de reconnaissance mutuelle et un partage du pouvoir mal défini conduisent souvent ces intervenants dans une logique de réaction plutôt que de proactivité. La communication est jugée essentielle, mais la qualité et la quantité d'informations diffusées entre ces équipes sont actuellement perçues comme étant insuffisantes, entravées par le manque de rencontres, la surcharge de travail et les relations interpersonnelles parfois tendues. « Nous aimerions être informés, mais les tuteurs ne nous disent pas toujours les problèmes qu'ils rencontrent dans les cours » (C). « En général, lorsque les

tuteurs soulèvent des problèmes dans les cours et que rien n'est fait, ils cessent de communiquer avec le prof, tout simplement » (C). « C'est déjà arrivé qu'on ne me réponde pas à mes courriels » (T). Par rapport au sens de l'influence, elle part des professeurs vers les tuteurs, sans qu'il y ait une véritable reconnaissance des tuteurs, bien que ce soient eux qui soient directement sollicités pour réaliser le travail d'encadrement. Ces éléments relèvent davantage d'une structure de pression que d'une structure de coopération. Les répondants ont formulé le souhait qu'une plateforme de communication soit développée au profit des équipes de conception et d'encadrement afin d'améliorer la qualité du travail, favoriser une relation plus chaleureuse et une plus grande coopération. De plus, ils ont proposé qu'une formation soit offerte aux équipes de conception sur la gestion des équipes de travail, puisqu'à ce chapitre, il semble y avoir autant de cas de figure qu'il y a d'équipes de travail.

3.2 Le deuxième établissement

Le deuxième établissement présente une structure organisationnelle davantage compartimentée. Les équipes d'encadrement et les équipes de conception appartiennent à deux services qui exercent chacun une gestion très centralisée et les communications passent par le service de tutorat qui agit comme intermédiaire. « Quand on envoie un courriel au secteur du tutorat, en général, ils s'occupent des tuteurs avec une rapidité qui est absolument impressionnante » (T). Les équipes de conception sont constituées de conseillers pédagogiques, représentés par des responsables de programmes et des chargés de projets travaillant à temps plein dans les bureaux de l'établissement, ainsi que des concepteurs qui sont des enseignants ou des anciens enseignants à la retraite, embauchés à contrat et travaillant à leur domicile. Les équipes d'encadrement sont aussi composées d'enseignants ou d'anciens enseignants à la retraite, embauchés à contrat et à temps partiel, et qui travaillent sous la supervision de conseillers pédagogiques du service du tutorat à partir de leur domicile.

3.2.1 La reconnaissance mutuelle

Plusieurs tuteurs manifestent leur intérêt à être davantage impliqués dans la conception des cours, aspirant à davantage de reconnaissance. Ils ont depuis peu la possibilité de le faire, puisqu'à

compétence égale, les tuteurs sont maintenant priorisés dans l'embauche de concepteurs. Toutefois, certains membres de l'équipe de conception considèrent que les compétences requises pour la conception des cours ne sont pas les mêmes que pour l'encadrement : « Ce n'est pas parce que tu es tuteur que tu peux être concepteur » (C). Lorsqu'un tuteur agit aussi à titre de concepteur, il sent que ses compétences sont reconnues. Les conditions de réciprocité, souhaitées par tous, se concrétisent davantage dans ce dernier cas de figure. « Moi, j'ai été choyée. Je suis toute seule comme tutrice dans ce cours et on m'écoute » (T). Cependant, les tuteurs qui n'agissent pas comme concepteurs se sentent peu reconnus dans leurs compétences.

3.2.2 Le partage du pouvoir

Le degré de partenariat entre ces acteurs demeure très variable, allant d'une absence de relation à une relation excellente et varie beaucoup selon que les tuteurs ont été sollicités ou non pour travailler avec les équipes de conception. Certains tuteurs qui reçoivent des directives de la part des équipes de conception les utilisent comme tel auprès des étudiants. D'autres tuteurs adaptent parfois les directives à leur vision. Ils les mettent même parfois de côté pour privilégier leur vision, notamment parce que le processus de modification des cours est très long. Comme il est difficile de faire le suivi de ce que font les tuteurs, ces changements passent souvent inaperçus par les équipes de conception. « Les cours sont désuets. Alors non, je ne suis pas les directives » (T). Un membre de l'équipe de conception rétorque : « Les tuteurs ne se rendent pas compte que si l'autre tuteur respecte les évaluations, mais pas lui, il y a un problème de cohérence » (C). Certains tuteurs questionnent ces directives en faisant parvenir leurs commentaires au service de tutorat, mais ils se désolent de ne pas recevoir de suivi à leurs commentaires. « Le partenariat, ça se fait des deux côtés. Nous donnons de la rétroaction, mais nous n'avons pas de retour » (T). Le partage du pouvoir est questionné, mettant en lumière une mauvaise définition et une mauvaise compréhension des rôles de chacun.

3.2.3 L'état de la coopération

Bien que des améliorations soient souhaitées, il semble exister une relation plus étroite entre les

équipes de conception et d'encadrement dans cet établissement que ce qui a été observé dans les autres établissements à l'étude. La qualité de la coopération ressort nettement des cas où les tuteurs ont été intégrés aux équipes de conception. Cette coopération davantage présente pourrait s'expliquer par ces moyens mis en place : 1) les tuteurs sont maintenant privilégiés lors de l'embauche de concepteurs; 2) la gestion des tuteurs est centralisée, permettant d'exercer un certain contrôle sur les opérations; 3) les moyens de communication utilisés sont multiples et réguliers, ce qui comprend • une présentation systématique aux tuteurs, par vidéoconférence, des nouveaux cours offerts, • la sollicitation des commentaires des tuteurs lors de la conception d'un cours, • après la première année de diffusion d'un cours, une demande auprès des tuteurs pour qu'ils complètent un questionnaire sur l'état du cours et, finalement, • la prise en compte régulière des commentaires et questions des tuteurs qui ont été déposés sur la plateforme informatique prévue à cette fin. Pour améliorer davantage la coopération, les répondants évoquent l'importance d'accéder directement à l'autre plutôt que de devoir passer constamment par l'intermédiaire du service de tutorat. « Ce sont les employés du service de tutorat qui finissent par nous dire que le conseiller pédagogique a bien réagi ou mal réagi. Ce n'est pas très fluide, en effet » (T). Étant donné que les relations sont pratiquement toujours indirectes entre les équipes de conception et d'encadrement (passant par le service de tutorat, une plateforme ou un questionnaire), et qu'une certaine forme de résistance habite les tuteurs, nous croyons être en présence ici encore d'une structure de pression. En effet, la résistance des acteurs principalement sollicités est caractéristique d'une structure de pression. Par ailleurs, les tuteurs semblent avoir gagné de la reconnaissance et de l'influence dans les différentes mesures introduites au cours des dernières années, et la structure de pression semble commencer à présenter des éléments plus caractéristiques d'une structure de coopération.

3.3 Le troisième établissement

Dans le troisième établissement, la FAD repose sur de très petites équipes. Les équipes de conception se composent normalement d'un professeur ou d'un concepteur, ce dernier étant embauché

à contrat et travaillant à son domicile ou à un bureau collectif offert par l'établissement, ainsi que d'un conseiller pédagogique. Les équipes d'encadrement sont représentées par des étudiants de cycles supérieurs ou des professionnels œuvrant dans la discipline enseignée ou dans des disciplines connexes. Les tuteurs, embauchés à contrat et à temps partiel, travaillent à partir de leur domicile. Comme la FAD représente une faible proportion des cours offerts dans cet établissement, la responsabilité de la gestion des tuteurs n'est pas définie. Les problèmes qui se présentent avec les équipes d'encadrement sont parfois gérés par un professeur, un conseiller pédagogique ou encore, un directeur.

3.3.1 La reconnaissance mutuelle

Dans l'ensemble, les tuteurs de cet établissement souhaitent également des conditions de réciprocité, ce qu'ils ne retrouvent pas à la hauteur de ce qu'ils désirent, aspirant à être davantage impliqués dans le développement et l'actualisation des cours. « Je me sens comme un technicien dans mon travail. Nous avons beaucoup de connaissances, beaucoup de compétences, mais elles sont très peu utilisées » (T). Les tuteurs désirent recevoir davantage de rétroactions. « Nous sommes très isolés. Je ne connais aucun autre tuteur » (T). « C'est difficile de développer un sentiment d'appartenance » (T). Les tuteurs semblent faire bande à part, mais seulement lorsqu'ils ne sont pas déjà connus des concepteurs. Pour ceux que les professeurs-concepteurs connaissent, au contraire, ils sentent qu'ils font partie de l'équipe de conception.

3.3.2 Le partage du pouvoir

Le partage du pouvoir ne semble pas être un enjeu majeur, pouvant s'expliquer par le travail de tutorat assumé davantage à temps partiel et par l'implication ponctuelle des professeurs-concepteurs dans ces cours à distance. Pour les membres de ces deux équipes, ce travail ne constitue pas leur principale occupation.

3.3.3 L'état de la coopération

Plusieurs cas de figure sont présents quant aux rôles joués par les tuteurs. Un tuteur peut être

celui qui prend en charge la conception et l'encadrement, il peut être un étudiant gradué ou un collègue du professeur-concepteur ou, encore, un inconnu par rapport à ce dernier. Dans les deux premiers cas, la relation se rapproche d'une structure de coopération dans laquelle les compétences de chacun sont davantage utilisées à la réussite étudiante. « Je sais que le concepteur sera ouvert à entendre mes commentaires s'il y a des choses qui clochent » (T). La qualité de la relation est très bonne et la communication entre les deux parties est fluide. Dans le dernier cas de figure, la coopération semble plus difficile, parfois ponctuelle ou, encore, elle se fait par un intermédiaire. « Pour moi, le concepteur du cours, c'est comme s'il n'avait jamais existé dans ma vie » (T). Ce dernier cas s'apparente davantage aux relations qui prévalent dans les deux premiers établissements. Les tuteurs réclament davantage d'informations et de l'information de meilleure qualité. « Je ne sais pas si je fais bien mon encadrement. Je n'ai pas d'évaluation. Je ne sais même pas s'il y en a » (T). « Il n'y a pas de modalité formelle de communication, mais plutôt des contacts informels qui dépendent des relations que les gens ont » (R). Les répondants avancent les raisons suivantes pour justifier les situations de mauvaise coopération : trop peu de rencontres; absence d'échanges sur les cours à offrir; l'expertise parfois limitée des tuteurs puisqu'elle n'est pas toujours liée au contenu; le caractère contractuel des emplois des tuteurs et de certains concepteurs. « Toutes les sessions, les cours sont affichés. Les gens peuvent donc perdre leur emploi à chaque session » (C). Un tuteur avance cette solution pour augmenter la coopération. « Il serait souhaitable de créer une unité entre les différents types d'emploi, pour que nous travaillions davantage en équipe plutôt qu'en silo et pour être au courant de la réalité de chacun. Si nous savons qui fait quoi, le travail pourra être plus efficace » (T).

3.4 Le quatrième établissement

Dans le quatrième établissement, les équipes de conception sont représentées par des chargés de mission travaillant à temps plein et dans les bureaux de l'établissement ainsi que par des concepteurs, embauchés à contrat et travaillant à leur domicile. Les tuteurs enseignent sur un autre campus et exercent ce travail d'encadrement à temps partiel et à partir de leur domicile, tout comme les

concepteurs. Les cours de l'établissement sont surtout offerts en tant qu'appui pédagogique à des cours qui se donnent dans d'autres établissements. Les professeurs de ces cours en face à face sont des partenaires peu visibles des équipes de conception et d'encadrement des cours à distance. La communication entre ces équipes se fait par le biais du téléphone, d'une liste de distribution électronique par courriel et, maintenant, par un environnement numérique d'apprentissage (ENA) fondé sur Moodle. Un responsable de la liste de distribution redirige les commentaires et les questions aux bonnes personnes. L'ENA offre des espaces pour informer et questionner l'ensemble des intervenants en même temps. La communication est centralisée bien que la gestion des tuteurs soit décentralisée aux équipes de conception. Au moment des entrevues individuelles, cet établissement amorçait une réforme majeure visant à faire passer l'ensemble des cours sur Moodle, à modifier en profondeur des processus de communication, d'offre de cours, et du rôle des tuteurs. Plutôt que d'être de simples correcteurs, ces derniers devront maintenant assurer un encadrement pédagogique plus proactif aux étudiants, ce que nous avons constaté davantage lors des entrevues de groupe, mais qui n'est toutefois pas encore adopté de manière universelle par les tuteurs.

3.4.1 La reconnaissance mutuelle

Au chapitre de la reconnaissance mutuelle des compétences certains se sentent reconnus et estiment que leur contribution est soulignée. D'autres, au contraire, dénoncent le manque de valorisation de leurs tâches et se désolent d'être mis à l'écart des projets auxquels ils pourraient contribuer. « Ils ne se sentent pas reconnus puisqu'ils n'ont pas été impliqués » (C). Malgré les moyens de communication implantés, plusieurs tuteurs se sentent exclus des canaux de communication. « L'information qui passe entre l'établissement et les tuteurs reste floue » (T). « Les tuteurs ne savent même pas qui a rédigé le cours qu'ils corrigent, alors que c'est parfois quelqu'un qui est encore actif et qu'ils pourraient contacter » (C).

3.4.2 Le partage du pouvoir

Certains tuteurs se désolent de ne pas être davantage consultés lors de décisions institutionnelles.

Ils se disent victimes de directives parfois impossibles à appliquer, ce qui démontre une incompréhension de leur réalité. Le manque de partenariat entre les équipes de conception et les tuteurs serait dû au manque de rencontres, au manque de personnel qui limite le temps à accorder à ces rencontres, mais aussi au statut de vacataire des tuteurs, qui s'investissent davantage dans leur emploi à temps plein dans une autre organisation. « J'envoie des courriels aux concepteurs. Ils ne répondent même pas. Je n'ai aucun moyen de les contacter puisqu'ils ne se connectent pas sur la plateforme. Visiblement, ils ne s'intéressent pas au projet » (T). D'un autre côté, certains tuteurs se disent très satisfaits des réponses qu'ils reçoivent. « Quand il y a un problème et que je le signale, le délai d'action est extrêmement court » (T). Un tuteur avance cette solution pour augmenter la coopération. « Le fait d'être tuteur à temps plein aiderait. Toutefois, l'établissement préfère embaucher des enseignants en fonction pour faire le tutorat » (T).

3.4.3 L'état de la coopération

Par rapport au sens de l'influence, elle part principalement des équipes de conception vers les tuteurs, bien qu'une réciprocité soit présente dans certaines équipes. Il s'agirait donc principalement d'une structure de pression. Selon un répondant : « La coopération entre les équipes de conception et d'encadrement est inexistante à ce moment-ci » (C). La proactivité est également en cause : certains cherchent à corriger les situations problématiques alors que d'autres ont tendance à ne prendre aucune mesure corrective. Cette polarité s'observe également au chapitre de la communication. Bien que jugée essentielle, la quantité et la qualité de l'information diffusée sont jugées inadéquates par plus d'un. Les moyens de communication développés avec les tuteurs sont sous-utilisés par rapport aux besoins exprimés, laissant les tuteurs avec les problèmes soulevés dans les cours, et empêchant les équipes de conception d'avoir une vue d'ensemble de leurs cours. Ici encore, cependant, à l'occasion de la réforme, de nouvelles mesures visant à valoriser le rôle, les compétences et la présence institutionnelle des tuteurs sont prévues, ce qui indique qu'une structure de coopération est recherchée, bien qu'elle ne soit pas effectivement implantée.

4. Discussion

Dans les 4 établissements, les tuteurs se plaignent de n'être pas suffisamment impliqués dans la conception des cours, d'une communication déficiente et d'une méconnaissance de la réalité de l'autre, ce qui crée de l'insatisfaction et des frictions. Il en résulte une coopération difficile, telle que décrite par Comas-Quin *et al.* (2012) et Decamps et Depover (2011), parfois même inexistante. Les tuteurs sont surtout vus comme des sources d'information. La relation est déséquilibrée quant au sens de l'influence.

De plus, l'aspect contractuel et temporaire de la plupart des tâches de concepteur et de tuteur, le travail à distance des uns et des autres dans le temps (tutorat après la conception) et dans l'espace (travail au bureau versus à domicile), des compréhensions différentes du rôle de chacun et le manque de suivis dans les demandes des tuteurs et dans la gestion des tâches de tutorat semblent les **obstacles** les plus importants à la coopération entre ces équipes de conception et d'encadrement.

Lorsque la FAD ne représente pas un volet important de l'ensemble de l'offre de cours d'un établissement, les tuteurs peuvent davantage être choisis parmi les proches collaborateurs habituels, ce qui minimise l'importance des problèmes de coopération. Les acteurs se campent moins sur leur position et la coopération est plus facile. C'est bien ce qui caractérise le démarrage de projets dans lequel les acteurs sont très motivés et n'ont pas encore franchi le stade de la formalisation de leur rôle. Mais lorsque l'offre des cours à distance représente la principale activité de l'établissement, les tuteurs se sentent laissés à eux-mêmes par rapport aux problèmes qui ne sont pas de leur ressort, puisque ce sont eux qui reçoivent les doléances des étudiants alors qu'ils n'ont pas toujours les moyens d'y répondre. De plus, ils ne se sentent pas reconnus pour ce qu'ils peuvent apporter, désirant être impliqués dans la conception et dans les décisions organisationnelles. Étant donné que leur tâche est plutôt invisible, les objectifs formulés à leur endroit ne sont pas toujours clairement définis et lorsqu'ils le sont, ils sont souvent inatteignables. Les tuteurs sont dans une position vulnérable, en attente des réponses des équipes de conception. La qualité des cours à l'offre dépend donc, dans une

certaine mesure, de l'écoute que les équipes de conception accordent aux tuteurs ainsi que de leur proactivité.

Les équipes de conception se plaignent de manquer d'information sur ce qui se passe dans les cours et que les directives qu'ils fournissent ne soient pas toujours appliquées. Ils se sentent vulnérables par rapport au suivi qu'il est possible de faire, puisqu'ils n'ont pas les moyens de vérifier si les directives fournies aux tuteurs ont été appliquées. Toutefois, ils ne semblent pas souffrir d'un manque de reconnaissance pour ce qu'ils font. Ils sont plutôt critiqués pour ce qu'ils ne font pas, c'est-à-dire du fait qu'ils ne répondent pas toujours aux attentes des tuteurs. Ils ne semblent pas manquer de pouvoir non plus, étant davantage en position de force par rapport aux équipes d'encadrement, puisque le sens de la relation va des équipes de conception vers les équipes d'encadrement.

L'introduction d'un intermédiaire entre ces équipes, tel qu'appliqué à l'un des établissements à l'étude, pourrait possiblement permettre à celui-ci de travailler en étroite collaboration avec ces deux types d'intervenants en FAD, afin de mieux définir le rôle de chacun, de faire consensus sur les façons de faire et de contrôler plus largement et plus finement ce processus d'offre de cours. Des mesures institutionnelles (politiques, incitatifs) pourraient être prises de manière à assurer une plus grande qualité de coopération, notamment par l'encouragement de rencontres directes en présence ou en quasi-présence que les technologies pourraient favoriser, que ces rencontres soient synchrones ou asynchrones.

Ainsi, dans l'ensemble des établissements participants, la réussite des étudiants constitue un but commun, aussi bien pour les membres des équipes d'encadrement que pour les membres des équipes de conception. Toutefois, l'état de la coopération entre ces deux équipes demeure très variable ce qui, à différents égards, peut nuire à la réussite étudiante. Le sens de l'influence va normalement des équipes de conception vers les équipes d'encadrement, même si une influence réciproque est souhaitée par certains membres des équipes de conception. La structure de pression caractérise davantage les relations que la structure de coopération. Cependant, dans tous les cas où les tuteurs sont engagés dans

le processus de conception des cours, c'est une structure de coopération que l'on retrouve. Heureusement, 2 des 4 établissements sont en processus d'implantation de réformes propices à un rapprochement vers une structure de coopération, où il est souhaité de permettre que les tuteurs exercent un certain rôle à l'étape de la conception et d'implanter des mécanismes de communication directs entre les membres des équipes de conception et d'encadrement.

À partir des suggestions recueillies auprès des répondants eux-mêmes, pour qu'il y ait une plus grande coopération, il faudrait stimuler l'esprit d'équipe, augmenter la confiance mutuelle, développer des relations significatives et permettre une plus grande identification à la mission de la formation à distance. Les cours ne pourraient qu'en gagner en qualité, par des contenus sans erreurs importantes, et par un encadrement mieux adapté aux particularités des cours et aux besoins des étudiants.

Conclusion

Les relations qu'entretiennent ces équipes sont, pour le moins, éloignées dans le temps, dans l'espace et dans la compréhension des rôles de chacun. Cette situation est particulièrement démotivante pour les tuteurs qui travaillent sur le terrain avec les étudiants. Il est à se demander si ce n'est pas ce travail à domicile qui serait à modifier, ce qui permettrait une plus grande proximité entre les intervenants et avec la vie organisationnelle, favorisant les contacts entre les équipes et une influence bidirectionnelle, puisque les moyens de communication développés entre les équipes de conception et d'encadrement sont sous-utilisés par rapport aux besoins exprimés, ils sont insuffisants ou, encore, les intervenants n'ont pas le désir de communiquer. Dans bien des cas, les équipes d'encadrement sont laissées à elles-mêmes par rapport aux problèmes soulevés dans les cours, et les équipes de conception perdent leur vue d'ensemble de leurs cours.

Cette recherche fait ressortir un mécontentement de part et d'autre par rapport à la coopération qui existe entre les équipes de conception et d'encadrement, mais aussi plusieurs pistes de solutions pour améliorer la situation. Le défi consiste donc à favoriser une structure de coopération tout en exerçant un certain contrôle sur les opérations, ce qui nécessite à la base d'augmenter les moyens de

communication, en quantité et en qualité, de mieux reconnaître les compétences des tuteurs et de voir à leur faire jouer un certain rôle à l'étape de la conception. Une meilleure communication devrait permettre de reconnaître davantage l'apport de chacun et de partager le pouvoir, selon les compétences de chacun, assurant ainsi la réussite étudiante ainsi qu'une plus grande satisfaction des intervenants dans le travail réalisé auprès des étudiants.

Bibliographie

- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Cho, T. (2011). The impact of types of interaction on student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 10 (2), 109-125. Récupéré de <https://www.aace.org/pubs/ijel/>
- 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
- 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, A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p.109-124). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dilworth P., Donaldson A., George M., Knezek D., Searson M., Starkweather K., Structchens M., Tillotson J., Robinson S. (2012). Editorial: preparing teachers for tomorrow's technologies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12(1), 1-5. Récupéré de <http://www.editlib.org>
- Hittelman, M. (2001). *Distance Education Report: Fiscal Years 1995-1996 through 1999-2000*. Sacramento, CA: California Community Colleges, Office of the Chancellor.
- Hogan, R. (2012). *Transnational Distance Learning and Building New Markets for Universities*. Hershey, PA : Information Science Reference.
- 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. Récupéré de <https://www.aace.org/pubs/ijel/>
- 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. Doi : 10.1080/01449290903481418
- Leslie, M., D. Robinson, M. S. et Huett, J. B. (2012). Unconstrained learning : principles for the next generation of distance learning. Dans M. Leslie et J.B. Huett (dir.), *The Next Generation of Distance Education : Unconstrained Learning* (p. 1-19). New York, NY : Springer.
- Nworie, J., Haughton, 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
- Rodet, J. (2010). Propositions pour l'ingénierie tutorale. *Tutorales, Revue de la communauté de pratiques des tuteurs à distance*, 7, décembre, 6-28.
- Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Schön, D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- 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